

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة

(دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس)

إعداد:

الطالبة إيمان عبد الكريم محمد

إشراف:

الدكتورة ابتسام فارس

المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس

2016/2015م

نوقشت رسالة الطالبة إيمان محمد

بعنوان :

واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة

وأجيزت يوم الأحد الواقع في ٢٠١٦/٨/٢١ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. جمال سليمان	عضواً	
أ.د. رانية صاصيلا	عضواً	
د. ابتسام الفارس	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس ـ قسم المناهج وطرائق التدريس .

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾

سورة النمل، آية: 19





شكر وتقدير

الحمد لله أقصى مبلغ الحمد، والشكر لله من قبل ومن بعد...

حمداً لا ينفذ أوّله، ولا ينقطع آخره، والصلاة والسلام على أشرف الخلق النبي الأعظم محمد صلى الله عليه وسلم..

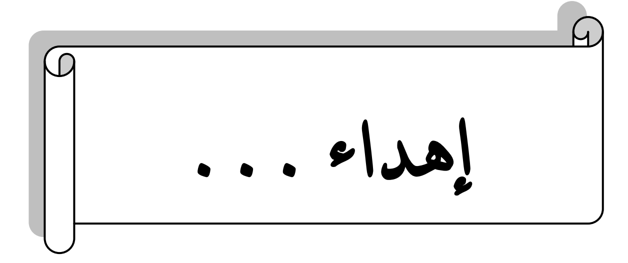
أتوجه بخالص الشكر، وعظيم الامتنان والعرفان، لأستاذتي الدكتورة **ابتسام فارس** التي تشرفتُ بقبولها الإشراف على هذه الرسالة، وعلى ما بذلته معي من جهدٍ ورعاية، وما أحاطتني به من رحابة وجهٍ وسعة صدرٍ، فلم تبخل عليّ بشيءٍ من علمها ووقتها، فكان لها الفضل الكبير في إتمام هذا العمل المتواضع، وفقها الله للخير وجزاها عني خير جزاء...

كما أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة الحُكم على هذه الرسالة، **الأستاذ الدكتور جمال سليمان، والأستاذة الدكتورة رانيا صاصيلا**، على تفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة، ولما قدماه من ملاحظات قيّمة أغنت الرسالة وصوّبتها...

كما أتقدم بأسمى آيات الحب والعرفان لجامعتي الأم **جامعة دمشق**، التي احتضنتني طالبةً في مرحلة الإجازة الجامعية، وها أنا اليوم على أعتاب إنهاء مرحلة الماجستير، وأتشرف بأن أكمل فيها دراستي حتى أحصل على درجة الدكتوراه..

والشكر موصولٌ إلى **مديرية التربية في محافظة دمشق، والموجهين التربويين فيها، ومعلمي المدارس** التي تم تطبيق الدراسة فيها على ما قدموه من مساعدةٍ، وما أبدوه من تعاون..

ولكل مَن ساندني وساهم بنصحه أو توجيهه لإنجاز هذا العمل المتواضع، لهم مني كل الشكر..



إلى تعبها وتضحياتها... إلى حبها ودموعها ....

إلى أجمل ما في هذا الكون ..

إلى سيدتي الأولى ... •♥•.¸¸.•♥•.أمي أطال الله عمرها ¸.•♥•.¸¸.•♥•

....

إلى قامته الوقورة ... و جبينه الطاهر .. إلى سنين عمره

إلى سيد الرجال .... •♥ •.¸¸.•♥•.أبي حفظه الله ¸.•♥•.¸¸.•♥•

....

إلى الألوان الجميلة التي تزيّن عالمي ...

مَن تحلو حياتي بقربهم .. ويأنس فؤادي بوصلهم .. أسعدهم الله أينما كانوا

فهم أجمل هدايا الله لي .... •♥ •.¸¸.•♥•.أخواتي وإخوتي و عماتي ¸.•♥•.¸¸.•♥•

....

رفقاء دربي .... أحباب قلبي

إلى سندي وأُنسي في غربتي ...

•♥ •.¸¸.•♥•.صديقاتي وأخص منهم الغالية براءة ¸.•♥•.¸¸.•♥•

فهرس

فهرس الجداول

فهرس الملاحق		
رقم الملحق	دلالة الملحق	الصفحة
ملحق (1)	قائمة بأسماء السادة المحكمين	171
ملحق (2)	قائمة بأسماء المدارس التي طبقت فيها الدراسة	172
ملحق (3)	الاستبانة بصورتها النهائية	174
ملحق (4)	بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية	185
ملحق (5)	الموافقات التي تم الحصول عليها لتطبيق الدراسة	189

الفصل الأول

التعريف بالدراسة وأهميتها

- مقدمة.

أولاً: مشكلة الدراسة.

ثانياً: أهمية الدراسة.

ثالثاً: أهداف الدراسة.

رابعاً: أسئلة الدراسة.

خامساً: متغيرات الدراسة.

سادساً: فرضيات الدراسة.

سابعاً: منهج الدراسة.

ثامناً: مجتمع الدراسة وعينتها.

تاسعاً: أدوات الدراسة.

عاشراً: حدود الدراسة.

أحد عشر: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

اثنا عشر: إجراءات الدراسة.

مقدمة:

يتفق التربويون فيما بينهم على أن المعلم عنصر مهم من عناصر نهضة المجتمع وتقدمه، حيث تعتمد عليه الدول في تنشئة أبنائها وبناء عقولهم لتحقيق أهدافها وبلوغ غاياتها في التقدم والازدهار. وهو عماد العملية التعليمية وقائدها، ينظّمها ويسيّرها ويوجهها لتحقيق الهدف المنشود منها.

"فالمعلمون هم صناع التفكير، وإليهم نعهد بالملايين من العقول الغضة التي تحتاج إلى الحقائق، وتتطلب التوجيه، وتنشد المعرفة، عقول ناشئة في طور التكوين، إذا ما تهيأت لها تربية سوية، وتعليم سديد، أصبحت قادرة على إعطاء الكثير، وبذل الأكثر، فالمعلم هو روح العملية التعليمية ولبها، وأساسها الأول، رغم أهمية المقرر الجيد، والمبنى النموذجي، لكن هذه الأشياء كلها وسواها تأتي في الأهمية بعد المعلم المقتدر المتميز، الصالح القوي الأمين المخلص في أداء عمله، المتمكن من مادته، أهم منها جميعاً، ولا يوجد منهج دراسي – مهما أحسن تخطيطه – يمكن أن يرتفع فوق مستوى مدرسيه". (الورثان، 2007، 13)

وقد أوجد العصر الذي نعيش فيه مسؤولياتٍ وأدواراً جديدةً على المعلم القيام بها، حيث تأثر دوره بالتطور الحاصل في عملية التعليم، و بدور المدرسة كمؤسسة تعليمية، فأصبح مطالباً بأدوار جديدة وعديدة، لا يمكن لها أن تتحقق إلا من خلال معلم جيد يمتلك من الكفايات والمهارات ما يؤهله لذلك.

ومن هذه الأدوار الجديدة عملية إعداد المتعلمين وتربيتهم من أجل العيش في هذا العالم المتغير المتجدد بأساليب إبداعية جديدة، بحيث يصبحون قادرين على مواكبة معطيات العصر الجديد واحتياجاته، ومواجهة المشكلات والعقبات التي تعترضهم بحلول إبداعية. وفي هذا الصدد يقول بشارة: "ولمّا كان الإبداع هو أسلوب للتفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والكفاءة في الأداء، فلا بد من تأكيد حقيقتين أساسيتين، الأولى أن التفكير الإبداعي عام لدى البشر وإن اختلف في أسلوبه ومستواه، والثانية أنه قابل للنمو، كما أنه قابل للضمور، وهنا يبرز دور المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها". (بشارة، 2005، 6)

وقد ركز مشروع تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية على تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى المتعلمين من خلال الأهداف التي تبنتها هذه المناهج وتسعى إلى تحقيقها من خلال الممارسات والأنشطة التعليمية داخل الصف وخارجه وهي: "تعزيز وتنمية التفكير العلمي والإبداعي لدى الطلبة،

وتنمية روح المبادرة والابتكار عند الطالب، وتنمية مهارات الطالب وتفتيح ذهنه." (وزارة التربية، 2006، ص28)

إذ يعتمد تشكيل الإنسان المبدع تربوياً بشكل كبير على المعلم المبدع الذي يمتلك مهارات الأداء التعليمي الإبداعي ومهارات تنمية الإبداع لدى المتعلم، فيرى شحاتة أن "نوعية المعلم تشكل متغير أساسي في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، والمعلمون الذين يبدون سلوكاً أكثر أصالة وإثارة يكون تلامذتهم أكثر قدرة على المبادرة والقيام بأنشطة أكثر إبداعية". (شحاتة، 2004، ص107)

وهذه الأهداف الإبداعية تفرض على المعلمين ضرورة امتلاك مهارات جيدة لتحقيق الأداء التعليمي الإبداعي في عمليات التعليم والتعلم كأهداف عملية وكنتائج ومخرجات مرجوة تتصف بمعايير الجودة الشاملة، فالعصر الذي نعيشه اليوم هو عصر الجودة، والمدرسة كمؤسسة تربوية هي إحدى مؤسسات المجتمع التي تسعى لتحقيق الجودة في جميع جوانب العملية التعليمية ولا سيما الأداء التعليمي الإبداعي للمعلم.

ومن هنا يجب أن يكون معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ملماً باستراتيجيات التعليم الإبداعي ومتمكناً من مهاراته، إذ لم تعد مسؤوليته نقل المعرفة إلى المتعلمين فحسب، بل تغير دوره ليكون المعلم المبدع المبتكر، الذي تقع عليه مسؤولية العناية بالإمكانات والقدرات العقلية للمتعلمين ليتمكنوا من مواجهة المواقف والمشكلات الحياتية بأساليب إبداعية.

لذلك جاءت هذه الدراسة لتشخيص وتحليل آراء عينة من معلمي وموجهي التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدارس محافظة دمشق حول الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتعرف الفروق بين آرائهم ليتم الحكم في ضوئها على جوانب القوة والضعف في واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى المعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتقديم بعض المقترحات التطويرية في المجال المستهدف لتصل إلى مستوى الجودة المطلوب.

أولاً: مشكلة الدراسة:

بما أن المعلم المبدع هو أبرز عناصر المنظومة التعليمية وهو العنصر الأكثر أهمية في تحسين التعليم وتطوير نوعيته، فإن هذا يتطلب رفع مستوى أداء المعلم الإبداعي وزيادة فاعليته في أداء مهامه من

خلال إعداد معايير لممارساته الإبداعية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، والجودة الشاملة تمثل الأسلوب الأمثل لدفع العملية التعليمية نحو الأمام.

إلا إن نتائج دراسات عديدة (الشعبي، 2009، النفيعي، 2010، عيسى 2010، محفوض 2012) أشارت إلى ضعف مستوى امتلاك المعلمين لمهارات الأداء الإبداعي ومواجهتهم لمعوقات عديدة لتنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وأن أهم المعوقات التي تواجههم للقيام بالأداء التعليمي الإبداعي هي كثرة الأعباء الوظيفية للمعلم، وكثرة أعداد المتعلمين في الصفوف، وطبيعة المواد التعليمية، وطريقة أدائه في غرفة الصف.

وهذه المعوقات تكون ذات مصادر عديدة مثل المنهاج، إضافةً إلى البيئة التعليمية وإمكاناتها، وطبيعة المتعلمين، وكثرة الفروق الفردية بينهم في مجال الإبداع، وكفايات المعلم الإبداعية في تطبيق معايير الجودة في أدائه التعليمي.

كما يرى الموجهون التربويون باعتبارهم هم المشرفون المباشرون على أداء المعلم في الميدان، ضعفاً في دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، فتوصلت دراسة (الشهاب، 2003) إلى أن درجة ممارسة المعلمين لدورهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين.

ومن خلال نتائج دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق بلغ عددهم (15) معلماً ومعلمة، قامت الباحثة من خلالها بإجراء مقابلات معهم وتوجيه عدد من الأسئلة إليهم، كان أبرزها:

- ما الطرائق التعليمية التي تستخدمها في أدائك التعليمي؟
- ما الأنشطة التعليمية التي توفرها للمتعلمين؟
- كيف تربط الدرس بالحياة اليومية للمتعلمين؟
- ما الوسائل التعليمية التي تصممها للمتعلمين؟
- كيف تعزز مشاركات المتعلمين وإجاباتهم؟
- ما الأساليب والوسائل التقويمية التي تعتمدها في تقويم المتعلمين المعرفي والوجداني والمهاري؟

تبين من خلال ذلك أن 84% منهم لا يمارسون مهارات الأداء التعليمي الإبداعي ولاسيما المتعلقة باستخدام الاستراتجيات الحديثة التي تنمي التفكير الإبداعي لدى المتعلمين وتنظيم البيئة الصفية بما يخدم التعليم الإبداعي، إضافةً إلى أن 79% منهم يقتصرون على طرح الأسئلة المغلقة ويتجنبون الأسئلة المفتوحة، كما أن 53% من المعلمين لا يعيرون اهتماماً لأفكار المتعلمين وآرائهم ولا يشاركونهم بشكل فاعل في العملية التعليمية.

وبناءً على ذلك فإن مشكلة الدراسة تتمثل في محاولة الوقوف ميدانياً على واقع الأداء التعليمي الإبداعي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وموجهيها في مدارس محافظة دمشق.

وحددت الباحثة مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

" ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وموجهيها في مدارس محافظة دمشق؟ "

ثانياً: أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

2-1- قد تسهم الدراسة في تبني المعلمين لمعايير جودة الأداء التعليمي الإبداعي المتعلقة بالجانب المعرفي والوجداني والمهاري، وتطبيقها أثناء ممارساتهم التعليمية، وذلك من خلال تضمينها في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم.

2-2- من الممكن أن تفيد هذه الدراسة في إقامة دورات تدريبية يشرف عليها الموجهون التربويون، لتنمية جوانب الأداء التعليمي الإبداعي المعرفية والوجدانية والمهارية لدى المعلمين.

2-3- من الممكن أن تفيد هذه الدراسة الموجهين التربويين في اعتماد معايير جودة الأداء التعليمي الإبداعي كأحد المحكات لتقييم أداء المعلمين في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف إلى:

3-1- واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة دمشق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

3-2- واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة دمشق من وجهة نظر الموجهين التربويين.

رابعاً: أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

السؤال الثالث بالنسبة لبطاقة الملاحظة:

ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة بالنسبة لبطاقة الملاحظة؟

خامساً: متغيرات الدراسة:

المتغير التابع: تقديرات المعلمين والموجهين لواقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

المتغيرات المستقلة: الجنس وله حالتان (ذكر، أنثى)

المؤهل العلمي وله ثلاث حالات (معهد، إجازة جامعية، دراسات عليا)

سنوات الخبرة ولها ثلاث حالات (أقل من 5 سنوات، بين 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغيرات المستقلة بالنسبة لبطاقة الملاحظة:

الصف التعليمي وله أربع حالات (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)

المادة التعليمية ولها ثلاث حالات (اللغة العربية، العلوم، الرياضيات)

سادساً: فرضيات الدراسة:

تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة 0.05

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الجنس**.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **المؤهل العلمي**.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **سنوات الخبرة**.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات **المعلمين والموجهين التربويين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الصف التعليمي بالنسبة لبطاقة الملاحظة**.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **المادة التعليمية بالنسبة لبطاقة الملاحظة**.

سابعاً: منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج الملائم لهذا النوع من الدراسات التربوية، والقائم على وصف ظاهرة ما وتحليلها، وذلك من خلال خصائص الظاهرة المدروسة، وجمع المعلومات عنها

ومتابعتها في الميدان، بغية الحصول على بيانات حقيقية، وتحقيق أهدافها، والإجابة عن التساؤلات التي طرحتها.

ثامناً: مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والقائمين على رأس عملهم في مدارس محافظة دمشق والبالغ عددهم (4240) معلماً ومعلمة، وجميع الموجهين التربويين في مديرية تربية دمشق والبالغ عددهم (46) موجهاً وموجهة.

قامت الباحثة بسحب عينة بسيطة من المجتمع الأصلي (المعلمين) بنسبة (10%) والتي بلغ عددها (424) معلماً ومعلمة، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة المتعلق بعدد الموجهين التربويين البالغ عددهم (46) موجهاً وموجهة، قامت الباحثة باعتماد مجتمع الدراسة كله عينةً أساسيةً للدراسة.

تاسعاً: أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بتصميم الأدوات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

1- استبانة رأي موجهة إلى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وموجهيها في مدارس محافظة دمشق حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي للمعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة.
2- بطاقة ملاحظة قامت الباحثة من خلالها برصد واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

عاشراً: حدود الدراسة:

أُجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2015-2016م.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

الحدود الموضوعية: واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أحد عشر: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

التعليم الإبداعي: هو"عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة أو المعلومات، وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك والبحث عن حلول، والتنبوء وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها، أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين ويطبقها في مواقف أخرى مشابهة" (جروان، 1998، 54).

الأداء التعليمي الإبداعي: هو"عملية عقلية ينتج عنها التدريس بطرائق جديدة أو تطوير طرائق قائمة، فالمدرس إذا استخدم أسلوباً أو تقنية جديدة تسهم في تفجير قدرات المتعلمين الإبداعية يكون المدرس عندئذ مدرساً مبدعاً" (إبراهيم، 2005، ص52)

وتعرف الباحثة **إجرائياً** الأداء التعليمي الإبداعي للمعلم بأنه: مجموعة الممارسات والسلوكات التعليمية الأصيلة وغير المألوفة، التي يتبعها معلم مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمتعلقة بالجانب المعرفي والوجداني والمهاري في مراحل التعليم (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، ليصل إلى الدرجة أو المستوى الذي يسهم في تنمية المهارات والمواهب الإبداعية لدى المتعلمين.

معايير الجودة التعليمية: هي بيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة بشأن درجة أو هدف معين، أو التميز المراد الوصول إليه لتحقيق قدر منشود من الجودة. (الفتلاوي، 2008، 32)

وتعرف الباحثة معايير الجودة التعليمية **إجرائياً**: بأنها تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجالاته المعرفية والوجدانية والمهارية في مراحل التعليم (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، بما يسهم في تنمية القدرات والمهارات الإبداعية لدى المتعلمين.

معلمو التعليم الأساسي (الحلقة الأولى): وتعرفهم الباحثة إجرائياً: هم جميع المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتعليم مواد تعليمية عدة تتكامل فيما بينها، خاصة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق والحاصلين على مؤهلات علمية مختلفة (معهد– إجازة جامعية– دراسات عليا) ويتمتعون بسنوات خبرة مختلفة.

الموجهون التربويون في التعليم الأساسي (الحلقة الأولى): هم جميع الموجهين التربويين الذين يمارسون العمل الإشرافي في مديرية تربية دمشق ويقومون بجولات ميدانية وإشرافية لرصد واقع العملية

التعليمية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، ويتمتعون بمؤهلات علمية وسنوات خبرة مختلفة.

اثنا عشر: إجراءات الدراسة:

أُجريت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- الإطار النظري: ويشمل الخطوات الآتية:

- دراسة الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالدراسة الحالية لتحديد:

  الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

  معايير جودة الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2- الإطار الميداني: ويشمل الخطوات الآتية:

- إعداد استبانة واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وذلك من خلال الأدبيات النظرية والبحوث والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.
- إعداد الاستبانة لكل من المعلمين والموجهين التربويين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتحديد واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- إعداد بطاقة ملاحظة لرصد واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة (الاستبانة وبطاقة الملاحظة).
- تطبيق أدوات الدراسة.
- تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- عرض النتائج وتفسيرها.
- تقديم مقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

- تمهيد

أولاً: الدراسات العربية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة.

تمهيد:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الأداء التعليمي الإبداعي وصفات المعلم المبدع، كما اطلعت على الدراسات التي تناولت جودة أداء المعلم. وفيما يأتي عرضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة بالدراسة الحالية، وتعقيب على أهم أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ومدى الاستفادة من هذه الدراسات بما يخدم الدراسة الحالية ويساعد في الوصول إلى الهدف منها.

أولاً: الدراسات العربية:

1-دراسة العنزي (2003): **أهم السمات الابتكارية لمعلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وعلاقتها بقدرات التفكير الابتكاري للتلاميذ بمدينة عرعر (السعودية).**

هدفت الدراسة إلى تعرف أهم السمات الابتكارية لدى معلمي الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة عرعر، والتعرف على طبيعة العلاقة بين السمات الابتكارية لهؤلاء المعلمين وقدرات التفكير الابتكاري لتلاميذهم، وقد أجرى الباحث دراسته على عينة مكونة من (80) معلماً من معلمي الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية و(225) تلميذاً من تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة عرعر، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الابتكاري وقائمة السمات للشخصية المبتكرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم السمات الابتكارية ذات المتوسطات الأدنى على التوالي: المغايرة، التخيل، عدم التقيد بالأنظمة والقوانين، عدم المسايرة والخروج عن المألوف، وأثبتت الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين السمات الابتكارية لمعلمي الصفوف العليا لمعلمي المرحلة الابتدائية وقدرات التفكير الابتكاري لتلاميذهم.

2- دراسة الشهاب (2003): **دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في سلطنة عمان.**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين أنفسهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (501) معلماً ومعلمةً، و(42) مشرفاً تربوياً من مجتمع الدراسة المكون من (2520) معلماً ومعلمةً، و(64) مشرفاً تربوياً، وقد أظهرت الدراسة أنّ درجة ممارسة المعلمين لدورهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم كانت بدرجة

متوسطة من وجهة نظر المشرفين وبدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي تعزى لمتغيرات (الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي).

3- دراسة أبو ريا (2004): **دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة الجليل.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة الجليل، وتكونت عينة الدراسة من (140) معلماً ومعلمةً منهم (41) معلماً و(99) معلمةً، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد وتطوير استبانة تألفت من **(47)** فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم كان بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حول دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة تبعاً لمتغيري الخبرة، والمؤهل العلمي، وأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية حسب متغير الجنس ولصالح الإناث.

4-دراسة بدر (2005): **واقع ممارسة معلمات الرياضيات للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة.**

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع ممارسة معلمات الرياضيات للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة، وذلك باستخدام بطاقة ملاحظة صممت لهذا الغرض، وتضمنت الأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها.

وطبقت على عينة بلغ عددها (75) معلمة للمرحلة المتوسطة، و(55) معلمة للمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. وقد أسفرت النتائج على أن الواقع الفعلي في حصص الرياضيات بالمدارس المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة لا تتضمن الأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي، وكذلك غلبة التدريس التلقيني عوضًا عن التدريس لتنمية الإبداع، وأن المناخ الصفي لا يرقى إلى المستوى المطلوب من التفاعلات التي تشجع على الإبداع بين المعلمات والطالبات، كما أظهرت تفوق المعلمات الحاصلات على ماجستير مناهج وطرق تدريس الرياضيات على المعلمات الحاصلات على بكالوريوس رياضيات بالنسبة للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي ككل.

5-دراسة الورثان (2007): **مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم (السعودية).**

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذ المعايير، والمقترحات التي تفعّل تقبلهم للمعايير.

اتبع الباحث المنهج المسحي الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين بلغ عددهم (886) معلماً على اختلاف المراحل الدراسية والتخصصات العلمية واختلاف سنوات الخبرة ونوعية المؤهلات التربوية وغير التربوية واختلاف الجنسية سعودي وغير سعودي بمدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء.

وتوصلت الدراسة إلى أن جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم حظيت على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي_ مدة الخبرة في التدريس_ المرحلة الدراسية) ماعدا متغير الجنسية فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين غير السعوديين، كما حظيت (10 من 20) من المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين، بينما حصل اثنان من هذه المعوقات على أعلى الدرجات وهما (ضعف فاعلية نظم المكافآت والحوافز، والكثافة العددية المرتفعة للطلاب داخل الفصول الدراسية).

6-دراسة الشعبي (2009): **معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة (السعودية).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمعلم وبالتنظيمات الإدارية وبالمتعلم والمتعلقة بطبيعة مادة العلوم، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدماً استبانة وجهت إلى عينة من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الرس وبلغ عددها (75) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز المعوقات المتعلقة بالمعلم هي ضعف الإعداد والتدريب، وكثرة الأعباء الوظيفية، وتفضيل الطرائق التدريسية التقليدية، وصعوبة ضبط الصف، إضافةً إلى معوقات تتعلق بالمتعلم تتمثل في كثرة أعداد الطلبة داخل الصفوف،

وعدم تجاوبهم مع الطرائق المبدعة، وكان من أبرز المعوقات المرتبطة بطبيعة مادة العلوم هي أن محتوى العلوم لا يشجع على الإبداع.

7-دراسة الصافتلي (2009): **قياس جودة نظام إعداد المدرسين في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية في ضوء التجارب الناجحة ونظام الجودة الشاملة TQM**

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى جودة نظام إعداد المدرسين في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية في ضوء التجارب الناجحة ونظام الجودة الشاملة TQM، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدماً استبانتان إحداهما لعينة من أعضاء الجهاز الإداري والهيئة التدريسية بلغ عدد أفرادها (92) عضواً، والثانية لعينة من طلبة السنة الرابعة شعبة معلم الصف وبلغ عددها (1804)، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إجراء عمليات تقييم وضبط جودة نظامنا الحالي لإعداد المدرسين في ضوء نظام الجودة الشاملة والتجارب العربية والعالمية.

8-دراسة عيسى (2010): **تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة (غزة).**

هدفت الدراسة إلى تعرف وجهات نظر معلمي العلوم في تطوير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة، ووضع تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمان استبانة وجهت إلى عينة من معلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وبلغ عددهم (106) معلم ومعلمة، توصلت الدراسة إلى أن هناك تدنياً بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وحاجتهم لمهارات عديدة لتطوير أدائهم، لذلك تم وضع تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي للمعلمين.

9-دراسة النفيعي (2010): **مدى ممارسة معلمي العلوم لبعض مهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمي العلوم لبعض مهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتقديم تصور مقترح لرفع كفاءة معلمي العلوم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وطبقها على عينة من معلمي العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (88) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن ممارسة معلمي العلوم (عينة الدراسة) بدرجة قليلة لمهارات تنمية التفكير الإبداعي بمتوسط (0.76 من 3).

10- دراسة شيخ محمد (2010): **الكفايات التدريسية لخريجي معلم الصف – التعليم النظامي- وفق معايير الجودة الكلية.**

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تحقق الكفايات التدريسية لدى معلمي الصف الذين خضعوا لبرامج إعداد معلم الصف- التعليم النظامي وفقاً لمعايير الجودة الكلية. تم تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة من (243) معلماً ومعلمة في مدارس الحلقة الأولى في محافظة دمشق و(129) مديراً ومديرة في مدارس الحلقة الأولى والثانية في محافظة دمشق و(36) موجهاً وموجهة.

وتوصلت الدراسة إلى عدم تحقق الكفايات التدريسية لدى خريجي برنامج معلم الصف وفق معايير الجودة الكلية من وجهة نظر عينة من معلمي الصف ومدراء المدارس والموجين التربويين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي الصف حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والتربوي وعدد سنوات الخدمة التدريسية ودورات التدريب، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة من مديري مدارس التعليم الأساسي حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي وعدد سنوات الخبرة الإدارية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من الموجهين التربويين حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والتربوي وعدد سنوات الخبرة التوجيهية، وكانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمديرين والموجهين لصالح عينة المعلمين في تقدير مدى تحقق الكفايات التدريسية لدى خريجي برنامج معلم الصف- التعليم النظامي وفق معايير الجودة الكلية.

11- دراسة محفوض (2012): **درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف.**

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف من وجهة نظرهم من جهة، وكما تقيسها بطاقة الملاحظة من جهة أخرى، والكشف عن الفروق في درجة ممارستهم وفقاً للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس، المشاركة في دورات تدريبية)

تألفت العينة بالنسبة للاستبانة من (402) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التابعين لمديرية تربية مدينة دمشق، وبالنسبة لبطاقة الملاحظة تألفت العينة من (49) معلماً ومعلمة.

توصلت الدراسة إلى أن المعلمين لا يمارسون مهارات التفكير الإبداعي في أثناء قيامهم بعملية التدريس في غرفة الصف، فقد جاءت درجة الممارسة منخفضة عند تطبيق الأداتين الاستبانة وبطاقة الملاحظة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة (Grainger & others, 2004) جرنجر وآخرون: **دمج الإبداع: التعليم الإبداعي في تعليم المعلم الإبتدائي.**

A Creative Cocktail : creative teaching in initial teacher education.

هدفت الدراسة إلى تحديد المقومات الشخصية للمعلم المبدع في مدارس المملكة المتحدة، واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي مستخدمين بطاقة ملاحظة والمقابلة مع ثلاثة من المعلمين، والاستبانة والمقابلة الجماعية مع عينة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة المتحدة.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك خليط من الصفات والسلوكيات التي لابد من جمعها معاً حتى يكون التدريس مبدعاً، بينما انعدامها يلغي تماماً كون المدرس مبدعاً، وهذه الصفات هي إيمان المعلم بأهمية مهنته والدور الذي يقوم به في تنمية الإبداع لدى المتعلمين، وقدرة المعلم على إثارة الحماس والمنافسة بين المتعلمين والقدرة على كشف الفروق الإبداعية لدى المتعلمين، والكفاءة في التعامل مع الفروق الفردية لدى المتعلمين.

2- دراسة (Hendrik & others, 2004) هيندرك وآخرون: **جودة المدرس والحوافز والمؤثرات النظرية والتجريبية للمعايير على جودة المدرس.**

Teacher Quality And Incentives Theoretical and Empirical Affects Of Standards on teacher Quality.

هدفت الدراسة إلى تعرف إحدى الطرائق المستخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية وهي باسم (Benchmarking) وهي طريقة مطبقة في ولاية كاليفورنيا حيث تضع كل مدرسة مستوىً محدداً من الأهداف ينبغي عليها تحقيقه وهذه المدرسة إما أن تحقق هذه الأهداف وتكافئ على ذلك أو تعاقب فشلها في الوصول إلى الأهداف ثم تصنف المدارس حسب ترتيبها.

تم تطبيق الدراسة في ألمانيا على عينة مؤلفة من (5000) طالب من (219) مدرسة، واستخدم الباحث استبانات موجهة للطلاب وللأولياء وضمت عدداً من البنود المتعلقة بمؤشرات جهد المعلم، وتحليل مستوى تحصيل الطلاب من خلال تحليل نتائج درجاتهم في امتحان (PISA)

وخلصت الدراسة إلى أن جودة المدرس كانت عالية في المناطق التي طبقت نظام تقويم مركزي على عكس المناطق التي لم تطبق هذا النظام، وأن مستوى تحصيل الطلاب يرتفع إذا تم تحسين جودة المعلمين .

3- دراسة (Horng & others, 2005) هورنج وآخرون: **المعلمون المبدعون واستراتيجيات التدريس الإبداعي.**

Creative Teachers and Creative Teaching Strategies.

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤثر على التدريس الإبداعي، وأهم طرائق تدريسه لدى ثلاثة من المعلمين الحاصلين على جائزة في الإبداع في مدارس اليابان، متبعين المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام بطاقة مقابلة مع المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل المؤثرة في التدريس الإبداعي هي الإيمان بالتدريس والعمل الجاد، الحماس والثقة بالنفس، وكانت أهم طرائق التدريس المبدعة هي العصف الذهني وربط الدروس بواقع الحياة والأسئلة المفتوحة التي تتحدى عقول الطلبة.

4- دراسة (Kinney, 2005) كيني: **الإبداع في الممارسات التدريسية في المدارس الابتدائية في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية.**

Creativity in Japanese and American primary teaching practices.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإبداع على أنه عملية ومنتج، بمعنى التعرف على التدريس الإبداعي كنشاط يقوم به المعلمون، والتدريس من أجل الإبداع كنشاط للتعرف على إبداع الدارسين، وتشجيع التفكير الإبداعي لديهم في مدارس التعليم الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان، وقد هدفت الدراسة أيضاً إلى التعرف على مدركات المعلمين في اليابان مقارنة بأقرانهم في الولايات المتحدة الأمريكية عن الإبداع والتدريس الإبداعي وميسراته ومعيقاته، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالاستبانة بشقيه الكمي والكيفي، وتم تطبيق هذه الاستبانة على عينة مكونة من (29) معلمة و (14) معلماً في منطقة مورافيا الأمريكية، بينما قدمت النسخة اليابانية لعينة من المعلمين قوامها (15) معلماً في مدينة طوكيو،

وانتهت الدراسة إلى عدم صحة الفرضية التي قامت عليها وهي أن السياق الثقافي وظروف التعليم لا تيسر التدريس الإبداعي للمعلمين، ولا تيسر التعلم الإبداعي للمتعلمين، كما أظهرت وجود اختلاف في مدركات المعلمين في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية حول التدريس الإبداعي والعملية الإبداعية.

5-دراسة (Nary, 2006) ناري: **العلاقة بين جودة المعلم والممارسات التأملية في التدريس، والقدرات الإبداعية لدى معلمي المدارس من الروضة حتى الصف الثاني عشر في ولاية إنديانا الأمريكية.**

A mixed-method study of relationships among teacher quality, reflective practice and creative abilities of K-12 in service public school teacher.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة المعلم والممارسات التأملية في التدريس، والقدرات الإبداعية لدى معلمي المدارس من الروضة حتى الصف الثاني عشر في ولاية إنديانا الأمريكية، واستخدمت الباحثة لجمع البيانات استبانة متبوعة بسلسلة من المقابلات الشخصية المتعمقة، وطبقت على عينة مكونة من (88) معلماً، كما اعتمدت الباحثة المدخل التفاعلي في تحليل البيانات لتحديد العوامل المؤثرة في التدريس الإبداعي ومشكلاته والعوامل الدافعية والتأمل ونواتج التعليم، إضافة إلى الوصف التصويري لتفاعلات المعلمين في الصف أثناء ممارساتهم التعليمية لتعرف الممارسات الإبداعية في تدريسهم وتحليلها، وتشير نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين يمارسون التدريس الإبداعي في الصف يستخدمون طيفاً واسعاً من القدرات الإبداعية التي تيسر التدريس التأملي والذي يسهم في النمو المهني للمعلمين، وقد كشف تحليل المقابلات الشخصية أن 90% من المعلمين الذين يحاولون ممارسة التدريس الإبداعي في الصف يمتلكون (22) قدرة إبداعية وقدرة تأملية وغيرها من مؤشرات الجودة التدريسية، والغريب أن الدراسة أشارت إلى أن الإعداد قبل الخدمة والتدريب المهني أثناء الخدمة لا يؤديان إلى تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين، باستثناء جانب واحد هو النمو المعرفي، كما أشارت كذلك إلى أن الإدارة والسياسات التعليمية من بين أهم العوامل المؤثرة بشدة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين، إضافة إلى أن وجود بيئات التعلم التعاوني في الصف يشجع على تنمية الإبداع لدى الدارسين، ويشجع المعلمين على ممارسة التعليم الإبداعي.

6- دراسة (Cotton, 2001) كوتن: **فوائد تدريس مهارات التفكير الإبداعي**

Teaching Thinking Skills School Improvement Research Series

هدفت الدراسة إلى بيان فوائد تدريس مهارات التفكير الإبداعي، وذلك من خلال تحليل عددٍ من البحوث والتقارير (56 تقريراً، 33 منها عبارة عن دراسة بحثية تجريبية،23 دراسة وصفية)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتوصلت النتائج إلى أنّ إعداد المعلم الجيد يحدد قدرته على تدريس مهارات التفكير الإبداعي، وإدارة العمليات داخل الصف. وأنّ تطوير المعلم وإعطاءه الدورات ليتمكن من مواكبة ما توصل إليه الباحثون في مجال التفكير وطرق تدريسه. كما أنّ تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الصف تتطلب إتاحة الوقت الكافي، وتوفير البيئة الصفية المشجعة والحرة والمليئة بالمثيرات التعليمية المناسبة. وأنّ الإدارة الداعمة والمشجعة على الإبداع، والمنهج بما يحويه من موضوعات وأنشطة مترابطة، له دور في تنمية مهارات التفكير الإبداعي أو عرقلتها.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من مراجعة البحوث والدراسات السابقة الآتي:

- تهدف معظم الدراسات لتعرف واقع ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي ودورهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين (الشهاب، 2003) (أبو ريا، 2004) (النفيعي، 2010) (محفوض، 2012)، كما تناولت بعضها صفات المعلم المبدع (العنزي، 2003) (Grainger & others, 2004)
- تناولت دراسات أخرى جودة المعلم (الصافتلي، 2009) (شيخ محمد، 2010) (Nary, 2006) (Hendrik & others, 2004)
- ركزت معظم الدراسات السابقة على المراحل التعليمية العليا كالتعليم الثانوي والحلقة الثانية من التعليم الأساسي وذلك ضمن مواد محددة كالرياضيات والعلوم كدراسة (العنزي، 2003) (بدر، 2005) (الشعبي، 2009) (عيسى، 2010) (النفيعي، 2010)
- بينما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (محفوض، 2012) (أبو ريا، 2004) (الشهاب، 2003) (شيخ محمد، 2010) في اختيار العينة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- اتفقت جميع الدراسات مع الدراسة الحالية في اتباعها المنهج الوصفي، وهو المنهج الملائم لهذا النوع من الدراسات.

- اعتمدت معظم الدراسات على الاستبانة كأداة بحث مثل دراسة (Kinney, 2005) (Nary, 2006) (الشعبي، 2009) (عيسى، 2010) (النفيعي، 2010) (أبو ريا، 2004)، أو بطاقة الملاحظة كدراسة (Grainger & others, 2004) (بدر، 2005)، واعتمدت دراسة (Horng & others, 2005) (Nary, 2006) على المقابلة.

ما تمت الاستفادة منه في الدراسات السابقة:

- المنهجية العلمية المتبعة في عرض هذه الدراسات وخطواتها.
- تحديد مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها وفرضياتها.
- وضع تصور عام للإطار النظري للدراسة الحالية.
- أدوات البحث التي استخدمها الباحثون في هذه الدراسات (استبانات، بطاقات ملاحظة صفية)
- الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة فيها.

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- معظم الدراسات ركزت على ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي ودورهم في تنميتها لدى المتعلمين، كما تناول بعضها جودة أداء المعلم، بينما تميزت الدراسة الحالية في هدفها المتمثل في التعرف على واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والذي يشمل (التخطيط– التنفيذ– التقويم) في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- لم تقتصر الباحثة على استخدام استبانة رأي للمعلمين وإنما أعدت استبانة موجهة للموجهين التربويين بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة للحصول على نتائج أكثر دقة وموضوعية.
- قد تكون هذه أول دراسة محلية وعربية تتناول الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة في حدود علم الباحثة.

الفصل الثالث

الأدب النظري

المحور الأول: الأداء التعليمي للمعلم:

- تمهيد.

1. مفهوم الأداء التعليمي للمعلم.
2. مجالات الأداء التعليمي للمعلم.
3. مهارات الأداء التعليمي للمعلم.
4. خصائص المعلم الفعّال.
5. المؤثرات البيئية في العملية التعليمية.
6. دور المعلم كمدير للعملية التعليمية.
7. معوقات الأداء التعليمي للمعلم.

تمهيد:

يتضمن الفصل الآتي عرضاً للأدب النظري الذي تقوم عليه الدراسة، ويتناول المحور الحالي الأداء التعليمي للمعلم (مفهومه_ مجالاته_ مهاراته)، وأهم الخصائص الشخصية والمهنية والاجتماعية التي يتميز بها المعلم الفعال، كما يتناول هذا المحور الأدوار التي يقوم بها المعلم في العملية التعليمية كمخطط ومنظّم وقائد لها، وأبرز العوامل التي تؤثر فيها، انتهاءً بالصعوبات التي يمر بها المعلم أثناء أدائه التعليمي.

1. مفهوم الأداء التعليمي للمعلم:

يُعد الأداء التعليمي للمعلم أحد المناشط التربوية المقصودة، والتي تحدث بصفة دورية من قبل المعلمين في غرف الصفوف الدراسية على اختلاف مستوياتها، لذا فإن هذا الأداء يجب أن يكون عصرياً ومتطوراً مع تطور الفكر التربوي، وتطور مناشط ومؤسسات المجتمع كافة.

وقد عرفه اللقاني والجمل (1999، 118) بأنه: "مدى قدرة المعلم على استخدام الممارسات الإجرائية التي تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية تحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية وتظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعلم".

كما يُعرف الأداء التعليمي بأنه: "سلوك أو جهد مبذول من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقاً لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة لعمله (التخطيط والإعداد، وتنفيذ التدريس، وتقويم الأداء للمتعلمين، وما يرتبط بذلك من مسؤوليات مهنية)". (الدياب والبنا، 2001، 35)

ويعرفه رواقه وآخرون بأنه "سلسلة من الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المدرس قبل الحصة الصفية وفي أثنائها، وتشمل (التخطيط والتنفيذ والتقويم وضبطه والسلوك الشخصي للمدرس والعلاقة المتبادلة بينه وبين طلبته داخل الحجرة الصفية)". (2005، 139)

ويعرفه الصافتلي بأنه "معظم الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخارجها ولها تأثير في فاعلية عملية التعليم وتحسين جودتها، وتحدد مدى كفاية المعلم وقدرته في الوصول إلى المستوى الأفضل من المهارات التعليمية ". (2012، 11)

وبذلك يشمل أداء المعلم كل ما يقوله ويفعله في أثناء الموقف التعليمي، وما يتصل به على نحو مباشر، أو غير مباشر مثل: إدارة الصف، وإدارة المناقشة، والإلقاء، وتوجيه الأسئلة، وتخطيط النشاط. (صالح، 1999، 11)

فالأداء التعليمي للمعلم هو مجموعة الممارسات والإجراءات التي يقوم بها المعلم بهدف تحقيق التعلم لدى المتعلمين، وتحسين العملية التعليمية، ويشمل هذا الأداء تخطيط التعليم وتنفيذه وتقويمه، وما تتضمنه كل مرحلة من نشاطات ومهارات.

وبالتالي يمكن استخلاص النقاط العامة للأداء التعليمي للمعلم من خلال التعاريف السابقة:

- هو مجموعة من الممارسات أو الإجراءات أو المهارات التي يقوم بها المعلم قبل الحصة الصفية أو في أثنائها وتشمل مهارات (التخطيط- التنفيذ- التقويم).
- هو سلوك مقصود لتحقيق أهداف معينة تؤدي بالنهاية إلى حدوث عملية التعلم لدى المتعلمين.
- هو سلوك قابل للملاحظة والقياس.
- يؤثر هذا السلوك في فاعلية عملية التعليم وجودتها.

2. مجالات الأداء التعليمي للمعلم:

المجال الأول: تخطيط التعليم

تعد العملية التعليمية التعلمية، فعلاً أو عملاً لا تختلف من حيث جوهرها عن الأفعال أو الأعمال المهنية الأخرى، ولكنها قد تختلف عنها في أنها تتطلب جهداً إبداعياً، وفكراً سليماً مخططاً ومنظماً يتعامل مع الفرد المتعلم بسلوكه وفكره ووجدانه، بقصد تنمية فكر المتعلم، وتعديل سلوكه (إيجابياً) وتهذيب وجدانه وصقله صقلاً سليماً.

وإذا كانت العملية التعليمية التعلمية، فعلاً أو عملاً تُوصل إلى أهداف وغايات واضحة، فيلزمها التخطيط الذهني أولاً، والمكتوب ثانياً، ما دامت تُحكم بالعقلانية والفاعلية وتُحدد بها.

ويُعرف شحاته والنجار التخطيط للتعليم بأنه: "تصور عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية، التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة ولمستوى تعليمي محدد، بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة". (شحاته والنجار، 2003، 94)

كما يعرفه الهويدي بأنه: "تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة ووسائل تعليمية وأساليب تقويم لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة". (الهويدي، 2005، 87)

ويرى الحصين (2003، 169) أنه يصعب على المعلم أن يقف في الفصل دون أن يخطط مسبقاً لكيفية تحقيقه للأهداف التي ينشدها في ظل اختلاف مجالاتها وتنوع مستوياتها.

فالتدريس الجيد لا يقوم على الارتجالية وإنما يعتمد على التحضير الجيد والإعداد المنظم للدرس وعلى مدى وضوح خطة الدرس ليكوّن نجاحه. (جان، 2002، 499)

ولا يعني ذلك تدوين موضوع الدرس في كراسة التحضير كيفما اتفق، وإنما هو عملية منظمة وهادفة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات للوصول إلى الأهداف المنشودة على مراحل معينة وخلال مدة زمنية محددة باستخدام الإمكانات المتاحة أفضل استخدام. (جامل، 2000، 97)

ويؤكد نصر (2005، 195-212) أنه لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية يجب عليه أن يكون قادراً على إعداد الدروس بدفتر التحضير بدرجة متميزة – وهذا يدل هلى أهمية التخطيط قصير المدى- وقادراً على تفهم أهداف تعليم المقرر، ومعرفة حقائق ومفاهيم وتعميمات المقرر الدراسي والتعرف على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم، ومعرفة طرق التدريس، وإنتاج تكنولوجيا التعلم، ومعرفة أساليب متنوعة للتقويم _ وهذا يدل على أهمية التخطيط بعيد المدى _.

وبذلك يمثل التخطيط الرؤية الواعية التي تستوعب أبعاد الموقف التعليمي وعناصره وما يقوم بينهما من علاقات متداخلة ومن ثم تنظيم هذه العناصر بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا يتطلب من المعلم رؤية صائبة واستبصاراً ذكياً لأنه يعتمد على قدرته على التصور المسبق لعناصر الموقف التعليمي ومتغيراته. (الخليفة، 1996، 40)

وأول خطوة في هذا التخطيط هو صياغة هدف – أو عدة أهداف – يكون نصب عينيه، كما يتضمن تحديد المحتوى الذي من خلاله تتحقق هذه الأهداف، بمعنى عناصر الدرس الرئيسة، وأيضاً يتضمن التخطيط للوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في الدرس ووقت استخدامها، ويستعرض التخطيط: التمهيد للدرس، وعرض خطواته، وختامه، كما يشمل: الملخص السبوري، وتقويم الدرس، والأنشطة اللاصفية والواجبات المنزلية التي يكلف بها المتعلمون. (راشد، 2005، 62-63)

فالتخطيط إجراء ضروري يجب أن يقوم به المعلم قبل التنفيذ الفعلي لعملية التعليم، ذلك أن التخطيط يزود المعلم برؤية واضحة عن الموضوع الذي يقوم بتعليمه وما يتطلبه من أساليب ونشاطات ووسائل، ويمنحه دراية كافية بالمتعلمين وخصائصهم.

المجال الثاني: تنفيذ التعليم

وهي الخطوة الثانية من خطوات عملية التعليم وتعني: "مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل". (الأزرق، 2000، 30)

حيث تمثل عملية تنفيذ التعليم مرحلة التطبيق الفعلي للخطة التعليمية التي قام بإعدادها المعلم ويتم من خلال هذا التنفيذ ترجمة الأهداف والأنشطة التعليمية إلى مهارات وأداءات مدركة لدى المتعلمين بغرض حدوث تعلم لديهم، والذي يُستدل عليه عن طريق الأداءات والمهارات الحادثة في سلوك هؤلاء المتعلمين، والتي تتمثل في المعارف والمهارات والاتجاهات والاهتمامات والقيم التي يكتسبونها داخل الصف الدراسي أو خارجه.

ومهارات التنفيذ كثيرة ومتعددة، فنجد من هذه المهارات: تهيئة المتعلمين للدرس والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والمحادثة الجوهرية، والاكتشاف، والاستقصاء والتعزيز، وإدارة الصف، وصياغة الأسئلة الصفية واستخدامها، والتعزيز، وغيرها من المهارات.

المجال الثالث: تقويم التعليم

يشير مفهوم التقويم إلى الأداءات المستخدمة بهدف تقرير مدى تغيير أداءات الطالب الصفية التعليمية وتعديلها، ومدى تحقق الأهداف التي تم تحديدها وفق تدريجات رقمية أو وصفية أو موضوعية أو شخصية أو ذاتية من قبل المدرس. (قطامي وآخرون، 2000، 870)

وتحظى عملية التقويم بأهمية بالغة في جميع الممارسات التربوية. ويحدث التقويم قبل التعليم وأثناءه بغية تأدية وظائف متنوعة، والتي بدورها تزودنا بتقرير شامل لتحصيل المتعلمين، وتحديد مستواهم النهائي قبل التعلم وبعده.

ويتم التقويم عبر أدوات متعددة أبرزها الأسئلة الاختبارية المختلفة التي يطرحها المعلم على تلاميذه. ولهذه الأسئلة أهمية ذات جوانب مختلفة في إثارة ميول التلاميذ وحفزهم على المشاركة الفعالة والنشطة،

وتقويم استعداداتهم، وفحص مقدار استيعابهم للواجبات المنزلية السابقة وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، ومراجعة وتلخيص ما سبق عرضه من موضوعات، وتشجيع المناقشات، وتحفيز الطلاب للبحث عن المزيد من المعلومات معتمدين على أنفسهم، وتعزيز الثقة في أنفسهم، وبناء مفهومهم الذاتي والإيجابي، ومساعدتهم على تطبيق واستعمال ما سبق أن تعلموه من مفاهيم وتقويم مدى النجاح في تحقيق الأهداف والغايات. (السرحان، 2003، 60)

ونميز هنا التقويم التقليدي المحدد الذي يركز على المعلومات التي حصلها المتعلم من درسه، والتقويم الصحيح الشامل الذي يتأكد من تعلم المتعلم للجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية. (راشد، 2005، 63-64)

3. مهارات الأداء التعليمي للمعلم:

تُعرف المهارات التعليمية بأنها: الأداء الذهني الحركي الذي يتبعه المعلم في أثناء التدريس مع مراعاة الدقة والسرعة والاستمرارية لهذا الأداء. (حميدة وآخرون، 2000، 12)

ويمكن تقسيم مهارات التعليم حسب المجالات كما يأتي:

مجال التخطيط: يتضمن هذا المجال عدد من المهارات وهي:

1. مهارة تحديد الأهداف السلوكية للدرس:

وهي من أهم العناصر لأنها تحقق للمعلم عدداً من الوظائف، منها أنها تساعده في تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية للدرس، وفي تنظيم التتابع الذي تدرّس به، وفي اختيار استراتيجيات التعليم، وفي وضع معايير لتقويم فاعلية التعليم، وهذا يعني أن الأهداف تمثل الأساس الذي يتم في ضوئه تحديد العناصر الباقية في خطة الدرس. (الخليفة، 1996، 44)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- أن تصف أهداف الدرس في وضوح سلوك المتعلم (نواتج التعلم) بعد الانتهاء من الدرس.

ب- أن تكون الأهداف قابلة للملاحظة والقياس.

ت- أن يميز في تلك الأهداف مستويات متنوعة (معرفية – مهارية – وجدانية). (راشد، 2005، 103)

2. مهارة تحديد عناصر الدرس الرئيسة والفرعية:

ويكون ذلك بقراءة الدرس قراءة إجمالية، ثم قراءة كل فقرة من فقرات الدرس على انفراد لتحديد المفهوم أو المهارة أو القيمة التي يدور حولها الدرس، ثم وضع قائمة بعناصر الدرس الرئيسة والفرعية.

ومن خلال هذه المهارة يجيب المعلم على السؤال الآتي: ما الخبرات و المعارف والمهارات والقيم التي سوف يتعلمها المتعلمون من الدرس؟

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- كتابة عناصر الدرس المعرفية كاملة في وضوح مؤكدة على صحة تحليل محتوى الدرس بكفاءة (حقائق – مفاهيم – مبادئ).
ب- كتابة عناصر الدرس المهارية.
ت- كتابة عناصر الدرس الوجدانية.
ث- أن تحدد العناصر الفرعية لكل عنصر رئيسي من عناصر الدرس.
ج- يكون ترتيب عناصر الدرس في تسلسل منطقي متماسك.
ح- أن تتسق العناصر الرئيسة مع أهداف الدرس. (راشد، 2005، 103)

3. مهارة اختيار الوسائل التعليمية المناسبة:

إن تهيئة تقنية التعليم المناسبة تساعد المعلم على مواكبة النظرية التربوية الحديثة التي تعد المتعلم محور العملية التعليمية. (الحيلة، 1998، 54) فتحديد التقنية المناسبة يعد من الأركان الأساسية لخطة أي درس من الدروس والتي إذا ما تكاملت مع طرائق التدريس المناسبة والمادة الدراسية والأنشطة المصاحبة كان لها دورها الفعال في بلوغ المتعلمين أهداف الدرس، أي أن تقنية التعليم أداة لمساعدة المتعلمين على فهم الكثير من الأمور المجردة. (حميدة وآخرون، 2000، 64)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- أن تكون الوسيلة وثيقة الصلة بالدرس.
ب- أن تكون الوسيلة صادقة المضمون.
ت- أن تكون الوسيلة في حالة جيدة تسمح بالاستفادة منها.
ث- ألاّ يزدحم الدرس بعدد كبير منها.

ج- أن تتناسب الوسيلة مع مستوى نضج المتعلمين العقلي.

ح- أن يخطط لعرضها في وقت مناسب من الدرس.

خ- أن تكون الوسيلة مشوقة وتثير اهتمام المتعلمين. (راشد، 2005، 104)

4. مهارة التخطيط لتهيئة المتعلمين ذهنياً للدرس:

يجب على المعلم أن يفكر في عملية التهيئة أثناء التحضير، وتحتوي هذه العملية على إعداد وتجريب بعض الوسائل أو تحضير أسئلة معينة أو التفكير في أسلوب الحوار أو القضية التي قد يستخدمها. وللتهيئة ثلاثة أنواع:

التهيئة التوجيهية: هنا يستخدم المعلم نشاطاً أو شخصاً أو شيئاً أو حدثاً يُعرف مسبقاً أنه موضع اهتمام المتعلمين أو أن لهم خبرة سابقة به كنقطة بدء لتوجيه انتباههم نحو موضوع الدرس أو إثارة اهتمامهم به.

التهيئة الانتقالية: ويستخدم هذا النوع لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة الجديدة، أو من نشاط تعليمي إلى نشاط آخر.

التهيئة التقويمية: ويستخدم هذا النوع أساساً لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة، ويعتمد هذا النوع إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول المتعلم، وعلى الأمثلة التي يقدمها المتعلم لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- أن تتناسب التهيئة مع موضوع الدرس.

ب- أن تتميز بالإثارة وجذب انتباه المتعلمين.

ت- ألاّ تقتصر على بداية الدرس.

ث- أن تتلاءم مع مستوى نضج المتعلمين العقلي.

ج- أن تتفق والإمكانات المتاحة. (راشد، 2005، 104)

5. مهارة التخطيط لعرض الدرس:

يقوم المعلم أثناء عملية التخطيط بتحليل محتوى الدرس والتعرف على ما يتضمنه من معارف ومهارات وجوانب وجدانية ينبغي تنميتها لدى المتعلمين، ويضع مخططاً لكيفية تناول محتوى الدرس وعرضه عليهم ومناقشتهم فيه. وقد يستخدم المعلم في تناول محتوى الدرس الأسلوب الاستقرائي الذي يبدأ من خلاله

بإعطاء المتعلمين معلومات جزئية أو أمثلة، ومن هذه الأمثلة يتم التوصل إلى مفهوم عام أو قاعدة أو مبدأ. وقد يستخدم الأسلوب الاستنباطي الذي هو عكس الاستقراء يبدأ من خلاله بإعطاء المتعلمين مفهوم عام أو قاعدة أو مبدأ أو معلومات عامة، ويستنتجون من ذلك الأمثلة أو المعلومات الجزئية.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- أن يكون العرض في خطوات تشبه السيناريو يعرض ما سوف يقوم به المعلم و المتعلمين طوال الدرس.
ب- أن يكون لكل خطوة رئيسة أو فرعية كيان واضح محدد يسهل على المتعلمين إدراكه وتمييزه.
ت- التسلسل المنطقي للخطوات.
ث- تحديد الأنشطة المصاحبة لعناصر الدرس. (راشد، 2005، 104)

6. <u>مهارة تحديد ختام الدرس:</u>

يقوم المعلم بتحديد الأنشطة الختامية للدرس وذلك بتجميعه للنقاط الرئيسة المهمة التي تناولها الدرس، أو إعداده أسئلة لتوجيهها للمتعلمين عن هذه النقاط الرئيسة وإجراء مناقشة حولها مع المتعلمين، أو أن يدعو المتعلمين لتلخيص الأفكار الرئيسة التي تم التوصل إليها.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- أن يختتم الدرس بخاتمة مناسبة تؤكد على عناصر الدرس الرئيسة. (راشد، 2005، 105)

7. <u>مهارة كتابة الملخص السبوري:</u>

يفضل أن يختتم المعلم الدرس بنوع من التلخيص اللفظي شفهياً أو كتابياً أو كليهما معاً وهذا يتوقف على نوع الدرس، وما إذا كان يتضمن مادة تعليمية جديدة أم لا. وهذا الملخص يساعد المتعلم على تتبع الدرس وفهمه من خلال النقاط الرئيسة. ويفضل أن يكتب هذا الملخص على السبورة (الملخص السبوري) أولاً بأول أي بعد الانتهاء من كل خطوة من خطوات الدرس، ثم مراجعة هذا الملخص في نهاية الدرس. ويجب أن يعد المعلم صورة تقريبية لهذا الملخص السبوري في أثناء تخطيطه للدرس. (راشد، 2005، 99)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- أن يشمل الملخص السبوري العناصر الرئيسة للدرس.
ب- ألا يكون في إيجاز مخل ولا في إسهاب ممل. (راشد، 2005، 105)

8. مهارة صياغة أسئلة تقويم الدرس:

وتشير هذه المهارة إلى الطريقة التي يعبر بها المعلم عن مضمون السؤال باستخدام الكلمات، حيث تحدد هذه الكلمات مستوى التفكير المطلوب في الإجابة عنه، كما تحدد نوع الإجابة وعددها.

وتعد صياغة السؤال من أهم الأمور التي يجب أن يضعها المعلم نصب عينيه، فالسؤال في أي مستوى من مستويات التفكير يمكن أن تفسده الصياغة غير المناسبة، كما تؤثر صياغة السؤال في وضوحه وفي مدى وضوح الهدف منه.

وبالتالي تُعدّ الأسئلة التي يزيد عدد الألفاظ المستخدمة فيها عن اللازم أسئلة ضعيفة، بالإضافة إلى الأسئلة التي يكون ترتيب الكلمات فيها غير منطقي، أو التي لا تقدم محكات للإجابة السليمة.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- أن يكون التقويم مستمراً طوال الدرس.
ب- أن تشتمل أسئلة التقويم كافة الأهداف السلوكية للدرس.
ت- أن تتنوع الأسئلة في مستوياتها.
ث- أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة الصياغة وغير غامضة.
ج- ألا تكون الأسئلة موحية بالإجابة.
ح- أن تتدرج الأسئلة في مستوى الصعوبة.
خ- أن تميز الأسئلة بين المتعلم الجيد والمتعلم الضعيف. (راشد، 2005، 105)

9. مهارة تحديد الواجبات المنزلية:

المقصود بهذه المهارة كل عمل يكلف به المتعلم خارج غرفة الصف، فهي تعد من أساسيات توضيح الدرس في أذهان المتعلمين، وزيادة معارفهم، وإثراء خبراتهم، وتطبيق المهارات التي تعلموها. (الجاغوب، 2002، 251)

وينبغي أن تكون الواجبات المنزلية هادفة بالنسبة للمتعلمين، واضحة مثيرة للدافعية من ناحية المحتوى، فتكون أسئلة الواجب من النوع الذي يصلح أن يتفاعل معه المتعلمون تفاعلاً قوياً، ومن حيث طريقة التعليم التي تقوم على الخبرة والتجربة والاكتشاف والتطبيق وحل المشكلات واستثارة التفكير والحماسة والاستمتاع.

أي لا مكان للواجبات التكرارية التقليدية المملة التي لا تنطوي على شيء من إثارة التفكير.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- أن تكون الواجبات المنزلية ملائمة لقدرات المتعلمين العقلية.

ب- أن تكون الواجبات المنزلية ملائمة لموضوع الدرس.

ت- أن تكون الواجبات المنزلية ملائمة من حيث وقت القيام بأدائها، والمجهود المبذول في أدائها. (راشد، 2005، 105)

مجال التنفيذ: يتضمن هذا المجال عدد من المهارات وهي:

1. <u>مهارة التهيئة للدرس:</u>

تعرف التهيئة بأنها: كل ما يقوم به المعلم من أقوال وأفعال بقصد تهيئة التلاميذ ذهنياً وجسدياً وانفعالياً لتلقي الدرس الجديد والتفاعل مع مختلف أطراف العملية التعليمية المختلفة. (جابر وآخرون، 1998، 125) كما تعرف التهيئة بأنها: وسيلة أو عملية لحث الطلبة على التعلم. (Broun, 1975, 87) وتهدف إلى تكوين إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس. وقد بينت البحوث أن تحصيل المتعلمين واحتفاظهم بما تعلموه لفترة طويلة يزداد حين يعمل المعلمون عن قصد في تهيئة المتعلمين واستثارة استعدادهم. معنى ذلك أن التهيئة تساعد المتعلمين على تعلم أكثر وذلك لأنهم يركزون انتباههم على المادة التي يتعلمونها، ويحسنون قدراتهم على مراقبة فهمهم ذاتياً، ويزداد ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة الموجودة. (Eby, 1992, 336)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- تقديم منظم تمهيدي مناسب لموضوع الدرس.

ب- توفير جو صفي يتميز بالتفاعل والأمن الاجتماعي والنفسي والجذب والتشويق.

ت- عرض الأهداف السلوكية للدرس في دقة ووضوح.

ث- ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة. (راشد، 2005، 166)

2. مهارة استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة:

من الأمور المتفق عليها أنه ليس هنالك طريقة تعليمية مثالية إذ يوجد هنالك تعدد في طرائق التعليم، وتتنوع مع تنوع أغراض التعلم ومحتوياته واستعدادات المتعلمين ومستوياتهم، فالطريقة هي موقف تعليمي متكامل مضافاً إليه المادة العلمية والمتعلم. (يونس وآخرون، 2004، 111) إذ إن أحد دلائل جودة المعلم يتمثل في اختياره لطريقة التعليم التي تحقق أهداف الدرس ومحتواه من ناحية، وتتلاءم واحتياجات المتعلمين من ناحية أخرى. حيث يعج الميدان التربوي باستراتيجيات وطرائق عديدة، قد يتداخل بعضها البعض، وقد يتشابه البعض منها في تنفيذ بعض الإجراءات، لذا فإن المعلم الجيد يمكنه تطبيق مزيجاً من هذه الاستراتيجيات معاً، أو استخدام أحدها تبعاً لطبيعة الهدف التعليمي ومحتوى الدرس وعدد المتعلمين في الفصل والمرحلة الدراسية والوسائل التعليمية المتوافرة.

كما ينبغي على معلم الصف أن يبتكر وضعيات ومواقف، ويخلق فرصاً تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباينهم، بما يتطلبه ذلك من وعيه وإلمامه بالفروق والاختلافات فيما بين المتعلمين التي تؤثر في الطريقة والسرعة التي يتعلم بها كل منهم. (NCATE, 2008, 54-55)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- استخدام الشرح في وضوح وإتقان وبساطة.

ب- استخدام أسلوب المناقشة الفعالة.

ت- استخدام أسلوب العروض العملية بنجاح.

ث- استخدام أسلوب التجارب المعملية بنجاح.

ج- حث المتعلمين على اكتشاف المعلومات بأنفسهم.

ح- حث المتعلمين على التحقق من النتائج بأنفسهم.

خ- صياغة الأسئلة الصفية وطرحها بأسلوب فعال.

د- إكساب المتعلمين خطوات سلوك حل المشكلة.

ذ- استخدام أسلوب التعلم التعاوني بفعالية.

ر- إكساب المتعلمين قدرات التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

ز- استخدام أسلوب العصف الذهني بنجاح.

س- إكساب المتعلمين قدرات التعلم الذاتي.

ش- إكساب المتعلمين مهارة إنشاء خرائط المفاهيم.

ص- استخدام أسلوب الدراما التربوية بنجاح. (راشد، 2005، 167)

3. <u>مهارة التمكن من المادة التعليمية:</u>

لكي يحقق المعلم أهداف درسه ينبغي عليه القيام بالعديد من الإجراءات، أولها أن يفهم المادة الدراسية التي سيقوم بتدريسها للمتعلمين، وأن يستوعبها جيداً بل ويتقنها بطريقة تتيح له فرصة أن ينظمها في نقاط (عناصر أساسية)، وأن ينظم كل عنصر أساسي في نقاط وعناصر فرعية مترابطة. كما أن تنمية وتطوير معارف المعلم لتصبح هذه المعارف أوسع وأعمق مما يتعلمه المتعلمون أمر منطقي وضروري، فيضيف المعلم إلى محتوى الدرس من معارفه وخبراته ما يجعل هذا المحتوى مترابطاً متكاملاً.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- ربط معلومات الدرس بالمعلومات التي سبق دراستها والمتعلقة بموضوع الدرس.

ب- تعريف المتعلمين بالعناصر الرئيسة للدرس في وضوح.

ت- استخدام معلومات صحيحة خالية من الأخطاء.

ث- شمول الدرس لكافة الحقائق والمفاهيم الواردة في محتوى الدرس.

ج- إعطاء أمثلة تتفق مع عناصر الدرس الرئيسة والفرعية. (راشد، 2005، 167)

4. <u>مهارة إثارة الدافعية:</u>

تُعرف الدافعية بأنها: حالة المتعلم الداخلية التي تحرك سلوكه وأداءاته وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة. (قطامي، 2004، 132-133)

وتُعد مهارة استثارة الدافعية للتعلم من أبرز مهارات التعليم الفعال وأهمها. (زيتون، 2004، 327) حيث إن إخفاق المعلم في استثارة الدافعية لدى المتعلمين يترتب عادة عليه مشكلات تعليمية جمّة، منها (اختلال النظام الصفي، انخفاض مستوى التحصيل، الهروب من المدرسة، التسرب، كراهية المدرسة...)

وتُقسم دوافع الفرد للتعلم إلى:

1) دوافع داخلية: هي سلوك داخل الفرد نفسه يوجهه نحو تعلم موضوع ما (الرغبة الذاتية).

2) دوافع خارجية: هي المثيرات والبواعث الخارجية التي تدفع المتعلم نحو تعلم موضوع ما ومنها: المكافآت المادية والمعنوية، التقدم الدراسي..

وتستهدف العملية التعليمية إثارة نوعي الدافعية لدى المتعلم، حيث يقوم المعلم بإثارة دوافعه الداخلية من خلال التهيئة للدرس، والتنويع في نبرات الصوت وتعبيرات الوجه، ويقدم له دوافع خارجية متنوعة (تعزيز، مكافآت مادية ...)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- استخدام التنوع الحركي والتنوع الإيمائي في أثناء الدرس.

ب- استخدام طبقات الصوت المناسبة والمتنوعة والنبرات الواضحة.

ت- استخدام التعبيرات المناسبة للوجه ونظرات العيون.

ث- تحويل التفاعل الصفي بين المعلم و المتعلمين وبين بعضهم البعض.

ج- استخدام فترات صمت مثيرة في أثناء الدرس.

ح- استخدام وسائل تعليمية تنوع من مخاطبة حواس المتعلم المناسبة.

خ- استخدام أساليب تعليم متنوعة في الدرس الواحد.

د- وضوح درجة مناسبة من حماس المعلم وجديته نحو ما يدرسه للمتعلمين. (راشد، 2005، 168)

5. مهارة استخدام أساليب تعزيز متنوعة:

التعزيز هو وسيلة فعالة نزيد بها من مشاركة الطلبة في مختلف الأنشطة التعليمية، كذلك له فائدة أخرى في حفظ النظام وضبطه داخل الصف. (محمد ومهدي، 1991، 181)

كما أن التعزيز مهارة من المهارات المهمة في التعليم، يتوقف النجاح فيها على أمور عدة منها أن لا يكون التعزيز مفتعلاً فيحدث بمناسبة ومن دونها، وأن يشعر المتعلم بهدف المعلم، وأن تتناسب المعززات المستخدمة مع نوع الاستجابة ومدى جودتها، كما أن التوقيت للتعزيز الايجابي أو السلبي من الجوانب المهمة التي يجب أن يهتم بها المعلم عند تقويم السلوك، إذ أن السلوك غير المرغوب فيه يجب أن يعزز سلبياً بعد حدوثه مباشرة، فالتعجيل بالإثابة أو العقوبة أمر جوهري في إحداث الأثر المطلوب وفي تعديل السلوك.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- تقدير جهود المتعلمين وتقبل أفكارهم ومشاركاتهم في النشاطات التعليمية.

ب- تشجيع المتعلمين معنوياً (بأساليب لفظية وغير لفظية) ومادياً (جوائز- مكافآت- درجات) سواء في الأنشطة التعليمية الصفية أو غير الصفية.

ت- التعزيز المناسب للأعمال والأنشطة المختلفة.

ث- استخدام التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي معاً.

ج- استخدام التعزيز الفوري الذي يقوم به المعلم عقب حدوث الاستجابة المطلوبة.

ح- الاهتمام بالتعزيز الذاتي الذي ينبع من إنجاز المتعلم للعمل نفسه. (راشد، 2005، 168)

6. مهارة ترابط الإجراءات التعليمية:

عند تنفيذ الدرس داخل الصف الدراسي يجب على المعلم في تفاعلاته مع المتعلمين استعراض العناصر الرئيسة لدرسه في تسلسل منطقي، وأن تكون متسقة مع أهداف الدرس المتنوعة ومترابطة معها. (راشد، 2005، 132) بالإضافة إلى ترابط المحتوى مع الأنشطة والطرائق والوسائل التعليمية والتقويم المتعلق بالمحتوى.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- ربط موضوع الدرس الحالي بموضوع الدرس السابق.

ب- الانتقال من عنصر رئيسي في الدرس لآخر في يسر وسهولة.

ت- التأكيد على العنصر السابق واستيعاب المتعلمين له قبل طرح العنصر اللاحق.

ث- التأكيد على ترابط عناصر الدرس الرئيسة معاً واتساقها مع أهداف الدرس.

ج- إجراء أنشطة تعليمية تمهيدية في نهاية الدرس الحالي تمهيداً للدرس التالي الرئيسة والفرعية. (راشد، 2005، 169)

7. مهارة استخدام الوسائل التعليمية:

التقنيات التعليمية هي: مجموعة المواد، والأجهزة، والأدوات التعليمية، التي يتم توظيفها في عملية التدريس بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم من أجل الوصول للأهداف التدريسية المراد تحقيقها. (زيتون، 2001، 308)

فالمعلم الذي يعتمد على الكلمة في التعليم يؤكد على الحفظ والاستظهار دون الفهم وإدراك المعاني والتفسير والتعليل من جانب المتعلمين؛ مما يؤدي إلى سهولة نسيان المعلومات والمعارف، ولهذا كان على المعلم ضرورة استخدام وسائل وأدوات وأجهزة تعين على فهم الحقائق وتوضيحها للمتعلمين مما يجعل تعلم المواد إيجابياً والتعليم فعالاً. (الفتلاوي، 2003، 225)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- توضيح الهدف من استخدام الوسيلة التعليمية.

ب- استخدام الوسيلة في الوقت المناسب للدرس.

ت- حث التلاميذ على اتخاذ موقف إيجابي من الوسيلة التعليمية (ملاحظة- تأمل- تفكير)

ث- التدخل المناسب في أثناء عرض الوسيلة.

ج- التأكد من تحقيق هدف استخدام الوسيلة. (راشد، 2005، 169)

8. مهارة استخدام الأسئلة الصفية:

لمهارة توجيه الأسئلة استخدامات عديدة مثلاً في المناقشة التي تجري داخل الصف، وفي توضيح الأسئلة الموجودة داخل المحتوى أو في وسيلة تعليمية أخرى، وفي الامتحانات والأسئلة التي يوجهها المتعلمون إلى المعلم. (الموسوي، 2005، 130)

ويذكر كل من كلارك وستار (Clark & Star, 1981, 174) أربعة معايير أساسية للحكم على جودة السؤال وهي أن يكون:

- واضحاً غير معقد ويستطيع أن يفهمه المتعلم.
- مثيراً للتفكير.
- متوافقاً مع عمر وقدرات واهتمامات المتعلمين.
- مناسباً للهدف، والمعلم الجيد يعرف متى وكيف يستخدم كل نوع من أنواع أسئلة المجال المعرفي.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- صياغة أسئلة جيدة ومتنوعة.

ب- طرح أسئلة متنوعة وذات مستويات متعددة.

ت- أن تتسق الأسئلة مع أهداف الدرس.

ث- أن يتناسب مستوى صعوبة الأسئلة مع مستوى نضج المتعلمين.

ج- التأكيد على الأسئلة المفتوحة إلى جانب المغلقة. (راشد، 2005،170)

9. مهارة إدارة الصف:

إن نجاح المعلم يعتمد بالدرجة الأولى على الشخصية المؤثرة والقدرة التعليمية، فمهما كان تمكنه من الموضوع الذي يدرِّسه عالياً، ومهما اتبع من الطرائق التعليمية الجيدة تظل هناك حقيقة ثابتة أن نجاح المعلم يعتمد على مقدار ما يمتلكه من فن في إدارة الجماعة، فيجب أن يكون كل معلم ماهراً في هذا الفن الذي يمكن تعلمه وتطبيقه وتحسينه، ومتى ما تحقق الإبداع في هذا الفن استمتع المعلم والمتعلمون بالوقت الذي يقضونه معاً. (الشبلي، 2000، 9)

ومن أبرز مهارات إدارة الصف:

أ- القدرة على تخطيط الموقف التعليمي الذي سيجري تفاعل الطلاب من خلاله، وإشراك الطلاب في التخطيط.

ب- القدرة على إعداد أسئلة صفية متنوعة، سابرة وأخرى ناقدة، بحيث تتكامل لتحقيق الهدف المرسوم في ذهن المعلم، فالأسئلة هي الأداة الرئيسة في التفاعل الصفي.

ت- القدرة على مراعاة الفروق الفردية حين توزيع الأسئلة بعدل بين المتعلمين.

ث- القدرة على الربط بين أفرع مادته من جهة، وبين مادته والمواد الأخرى من جهة ثانية.

ج- القدرة على توظيف الوسائل المعينة التي يتطلبها الموقف الصفي.

ح- القدرة على استخدام مختلف وسائل التعزيز اللفظي وغير اللفظي.

خ- القدرة على تنويع وسائل التقويم.

د- القدرة على وضع تصوّر لترتيب المقاعد على هيئة تسهل عملية التفاعل الصفي.

ذ- القدرة على إبراز أهمية أهداف الدرس المعلنة للطلاب. (طافش، 2006، 137)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- الحفاظ على درجة مناسبة من النظام والضبط في أثناء الدرس.

ب- تكرار حث المتعلمين على الانتباه واليقظة والاشتراك في الأنشطة التعليمية الخاصة بالدرس.

ت- الحفاظ على مناخ صفي صحي من حيث المشاعر الإيجابية للمتعلمين وحماسهم للعمل ومناخ فيزيقي سوي.

ث- استخدام أساليب تعزيز إيجابية وسلبية مناسبة في التعامل مع المتعلمين.

ج- عدم ترك المتعلمين أثناء فترات الدرس دون عمل.

ح- حسن التصرف بكفاءة في المواقف المختلفة وخاصة المفاجئة. (راشد، 2005، 170)

10. مهارة إدارة الوقت:

ويعني ذلك توزيع زمني للأنشطة المتضمنة في العملية التعليمية والذي يعكس بدوره مهارة المعلم ودقته في تحديد الكم المناسب من المعلومات بما يناسب زمن الحصة المقررة. (إبراهيم، 2002، 141) فالمعلم الفاعل هو الذي ينفذ الدرس في وقته المحدد بتوزيعه على أهداف الدرس بحيث لا يتغلب هدف على آخر ونشاط على نشاط آخر والتحكم في زمن التعليم، وتحقيق أهداف الخطة. (الجاغوب، 2002، 17)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- الحرص على بداية زمنية صحيحة للدرس ونهاية زمنية صحيحة.

ب- مراعاة تخصيص وقت مناسب لكل عنصر من عناصر الدرس.

ت- حسن التصرف في وقت الدرس عندما يضيع جزء منه لأمور خارجية.

ث- تجنب الأحاديث الخارجة عن موضوع الدرس.

ج- جعل وقت التعلم النشط (ALT) يسود معظم وقت الحصة. (راشد، 2005، 171)

11. مهارة ربط الدرس بحياة المتعلمين:

على المعلم الكفء أثناء تناوله لدروسه التأكيد على وظيفية معلومات الدرس في حياة المتعلمين، ويوضح لهم كيفية الاستفادة منها في حل مشكلاتهم البيئية وفيما يمرون به من مواقف. ومن أجل أن يؤكد وظيفة المعلومات والخبرات عليه طرح أمثلة من الحياة اليومية يستخدم فيها معلومات وعناصر الدرس.

كما أنه على المعلم حث المتعلمين على التفكير في كيفية استخدام معلومات الدرس في حياتهم اليومية، وممارسة أنشطة لا صفية متصلة بمعلوماتهم. (راشد، 2005، 161-162)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- التأكيد على وظيفية معلومات الدرس في حياة المتعلمين.

ب- طرح عدة أسئلة من الحياة اليومية تستخدم فيها معلومات وعناصر الدرس.

ت- حث المتعلمين على التفكير في كيفية استخدام معلومات الدرس في حياتهم اليومية.

ث- تكليف المتعلمين بأنشطة غير صفية يستخدمون فيها معلوماتهم وخبراتهم الجديدة. (راشد، 2005، 172)

12. <u>مهارة التعامل الإنساني:</u>

تعد العلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلمين، وبينهم وبين أنفسهم ذات شأن بالغ في نجاح المعلم وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة، ومع هذه الأهمية فإنه على المعلم ألا يسمح لأي متعلم بالتقاعس عن القيام بواجباته، أو التعدي على الغير بدافع الحرص على العلاقات الإنسانية.

من هنا فمن مهارات المعلم وواجباته أن يعمل على تنمية العلاقات الإنسانية مع المتعلمين بشكل سليم، فيسود هذه العلاقات الاحترام المتبادل، وتقوم على أساس التفاعل المستمر والبنّاء مع جميع من له صلة بالمتعلم وتنشئته سواء داخل المدرسة أو خارجها. (راشد، 2000، 235)

ذلك أن المعلم هو القدوة في نظر المتعلمين، فكل ما يقوم به من تصرفات، وما يصدر عنه من انفعالات ينتقل إلى المتعلمين ويؤثر فيهم، لذلك يجب أن يكون حريصاً في ذلك ويعمل باستمرار على خلق مناخ صفي محبب ومحفز للمتعلمين من خلال علاقة قوية أساسها الحب والاحترام.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- المعلم قدوة صالحة في خلقه وعلمه ومعاملته مع المتعلمين.
ب- تسود العلاقات السوية بينه وبين المتعلمين ويتحكم في الانفعالات ويتجنب الأحكام السريعة.
ت- استخدام الروح المرحة وبشاشة الوجه.
ث- الثقة بالنفس وبث هذه الثقة في نفوس المتعلمين.
ج- التعامل الديمقراطي داخل الصف المبني على العدل في المعاملة وعلى احترام شخصية المتعلم.
ح- التشجيع واستخدام المكافآت المختلفة لأعمال كل متعلم التي تتسم بالجدة والتميز.
خ- نشر روح الود والاحترام بينه والمتعلمين.
د- التعامل بكفاءة مع كل من المتعلم المتفوق والمتعلم الضعيف. (راشد، 2005، 172)

13. <u>مهارة ختم الدرس:</u>

وتشير هذه المهارة إلى: الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم، وتهدف إلى إنهاء عرض الدرس نهاية مناسبة.

وتؤدي هذه المهارة عدة وظائف، منها: جذب انتباه المتعلمين وتوجيههم لنهاية الدرس، مساعدة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم، بالإضافة إلى إبراز النقاط الهامة في الدرس وتأكيدها.

وتعتمد على عمليتين أساسيتين من عمليات التعليم، هما: إعطاء فكرة شاملة عن الموضوع، والتدريب أو الممارسة. فالفكرة العامة تتيح للمتعلمين تنظيم المعلومات والمفاهيم في إطارها السليم، والممارسة تزود المتعلم بفرصة لكي يقوم بتطبيق المادة التي تعلمها في مواقف مألوفة.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- استعراض عناصر الدرس الرئيسة في إيجاز.
ب- جذب انتباه المتعلمين إلى نهاية الدرس.
ت- الإشارة في ختام الدرس إلى ما سوف يتعلمه المتعلم من الدرس التالي. (راشد، 2005،173)

مجال التقويم: يتضمن هذا المجال عدد من المهارات وهي:

1. مهارة شمول التقويم لأهداف الدرس:

يهدف التقويم إلى مقارنة أداء المتعلمين بالأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها لديهم، ذلك أنه لكي يكون التقويم شاملاً يجب تقويم المتعلمين من جميع الجوانب؛ وهذا يشمل مدى اكتسابهم للمعارف والمعلومات ومهارات التفكير العليا، واستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، ومدى اكتسابهم للمهارات والاتجاهات الدراسية الإيجابية.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- أن يكون لكل هدف سلوكي سؤال واحد على الأقل.
ب- أن تشمل الأهداف الجوانب: المعرفية والمهارية والوجدانية. (راشد، 2005، 220)

2. مهارة تنوع أساليب التقويم:

إن التقويم بمفهومه الواسع الحديث يجب أن يكون هادفاً، شاملاً، مستمراً، صادقاً، ثابتاً، مميزاً، ممكناً، معتمداً على وسائل متنوعة لقياس الجوانب المختلفة. (راشد، 1993، 76)

ومن المعروف أن اختبارات التحصيل هي الأكثر شيوعاً واعتماداً في نظامنا التربوي، لذلك حاول الباحثون اقتراح حلول بديلة عن هذه الوسائل، تمثلت في تقنيات متطورة بإمكانها ان توفر معلومات صحيحة عن المتعلم، وعن درجة بلوغه للأهداف المطلوبة، وأبرز هذه الوسائل:

تقنيات الملاحظة: يمكن للمعلم تسجيل ملاحظاته حول المتعلمين من خلال المناقشة الصفية، الإنجازات العملية للمتعلمين داخل الفصل وخارجه، والعلاقات الاجتماعية فيما بينهم.

تقنيات الوصف الذاتي: تعتمد هذه التقنيات على أسلوبي المقابلة والاستبيان بهدف الحصول على معلومات دقيقة، وتتيح فرصاً للتقويم الفردي والجماعي، كما تعطي للمعلم الوقت المناسب لتقويم أعمال المتعلمين المختلفة ومهاراتهم، وتساعده في التعرف على مشكلاتهم التي يعايشونها. (حثروبي، 1999، 105)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- استخدام أساليب متنوعة في التقويم (أساليب لفظية وأخرى غير لفظية).
ب- تنوع الأسئلة اللفظية الشفوية، وتنوع الأسئلة التحريرية ما بين: أسئلة مقالية، أسئلة موضوعية. (راشد، 2005، 220)

3. <u>مهارة استخدام أسئلة التقويم:</u>

يمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- توجيه الأسئلة في دقة ووضوح.
ب- توجيه الأسئلة لكافة المتعلمين مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير في الإجابة.
ت- التأكد من وضوح إجابات المتعلمين وصحتها لدى كافة المتعلمين.
ث- تصحيح الإجابات الخاطئة للمتعلمين باستخدام الأسئلة السابرة. (راشد، 2005، 220)

4. <u>مهارة مراعاة وقت التقويم:</u>

يعتبر التقويم بمفهومه الحديث عملية مستمرة تحدث قبل التعليم، وفي أثنائه، وفي نهاية التعليم. وبناءً على ذلك يصنف التقويم إلى:

التقويم التشخيصي (الأولي): وهو إجراء تربوي يتم في بداية عملية التعليم، يمكّن المعلم من الحصول على بيانات ومعلومات تبين له مدى تحكّم المتعلم في المكتسبات القبلية، والتي يستند عليها تعليم المعلومات الجديدة. وعلى أساس هذا التقويم يقوم المعلم بتخطيط محتوى التعلم وأنشطته. (عطية، 2008، 112)

التقويم التكويني (المرحلي): هو إجراء عملي يتم خلال عملية التعليم، وهو عملية مستمرة طيلة فترة التعلم، تمكّن المعلم من تحديد مدى مواكبة المتعلمين للدرس لاستدراك نقاط الضعف ومعالجة الصعوبات من أجل بلوغ الأهداف المنشودة.

التقويم التحصيلي (الختامي): وهو إجراء تربوي يقوم به المعلم في نهاية عملية التعليم بقصد الحكم على مستوى المتعلمين، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب قبل نقلهم إلى مستوى جديد.

وأثناء قيام المعلم بالتخطيط للعملية التعليمية يحدد الزمن اللازم لكل نوع من أنواع التقويم فلا يطغى زمن التقويم على زمن عرض المادة التعليمية، ولا يضمحل فيكون دون الوقت المطلوب لتقويم نتاجات المتعلمين.

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- أن يتناسب وقت التقويم مع زمن الحصة. (راشد، 2005، 220)

5. مهارة الاستفادة من التغذية الراجعة:

أي امتلاك المعلم مهارة تحليل إجابات المتعلمين على الأسئلة التي قام بتصميمها بعد وضع الإجابات النموذجية لها محدداً الدرجة لكل سؤال سواء أكانت مقالية أم موضوعية. (عبد الهادي، 2001، 390)

ثم يقوم المعلم بإطلاع المتعلمين على نتائج أعمالهم، وبالتالي فالتغذية الراجعة تقدم للطلبة قاعدة أساسية من المعلومات يمكن بواسطتها أن يعرفوا ما إذا كانت إجاباتهم صائبة أم خاطئة، كما أنها تستخدم في رفع مستوى الإنجاز. (عدس، 2000، 188)

ويمكن تحديد محكات الأداء التعليمي التي تحكمها هذه المهارة بالآتي:

أ- التأكد من تحقيق الأهداف السلوكية للدرس.

ب- استخدام نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة للمتعلمين. (راشد، 2005، 220)

وفي ضوء ماسبق تتضح مسؤولية المعلم في تنمية مهاراته التعليمية فالمهارة تزيد من مستوى إتقان الأداء لديه ويتجلى ذلك في تهيئة بيئات تعليمية تتيح للمتعلم الوصول إلى تعلم فعال وتطوير وتنمية مهارات التفكير العليا لديه ويستطيع المعلم تحقيق ذلك بتشجيع المتعلمين على التفاعل مع البيئة التعليمية التي ينظمها بالتخطيط المسبق لها ويرفدها بالمواد والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة ويدير التفاعلات فيها بينه وبين المتعلمين بطريقة ناجحة.

ويرتبط أداء المعلم بمجموعة من المقومات والخصائص المهنية والشخصية والاجتماعية التي تؤثر في فاعلية وكفاءة العملية التعليمية وبالتالي تؤثر على نواتجها التربوية ولعل أبرز هذه الخصائص الآتي.

4. خصائص المعلم الفعال:

يتميز المعلم الفعال بصفات ومهارات عديدة تميزه عن المعلم التقليدي، وقد قدم ميلر Miller نموذج يحدد فيه خصائص المعلم الجيد موزعة على أربعة مجالات، هي:

المجال الأول: الخصائص الوجدانية وتشمل عدة نقاط منها:

- الحماس للعمل يتولد من رغبة المعلم لعمله وحبه لتلاميذه.
- التشجيع الذي يبديه المعلم ليحفز تلاميذه على تعلم أفضل.
- المساعدة، حيث يشعر التلميذ بأن المعلم قريب منه ومستعد لبذل المساعدة له.

المجال الثاني: مهارات المعلم، ومنها:

- مهارة الإبداع الخاصة بمحتوى المادة الدراسية والأساليب التدريسية.
- مهارة التحدي التي تتمثل في قدرة المعلم على إعطاء واجبات ونشاطات تتحدى التلاميذ وتثير حماسهم.

المجال الثالث: إدارة الصف وتنظيمه، وتشمل:

- مهارة المحافظة على النظام لهدوء وسير الدرس.
- مهارة تعامل المعلم مع تلاميذه وإشاعة روح العدل بينهم.

المجال الرابع: القدرة العملية، وتشمل:

- امتلاك المعلم المعرفة التخصصية الكافية.
- مواكبته لما يستجد في مجال تخصصه من تطورات. (Miller, 1987, 40-41)

وفيما يأتي تفصيل لأهم خصائص وصفات المعلم الفعال:

أولاً: الصفات الشخصية:

يتصف المعلم الفعال بمجموعة من الصفات الشخصية، ومنها: (طعيمة، 2007، 137-139)

1. شخصية دافعة: فالمعلم الفعال يمتلك شخصية دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوقة، يبدي استمتاعه بعمله، يساند المتعلمين، ويستحوذ على اهتمامهم ويوجههم للتعلم والاندماج فيه، وينال ثقتهم.
2. الحماسة والإخلاص في العمل: فالمعلم الذي تتوفر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على تلاميذه بحب ودافعية، وسوف يتعامل مع التعليم ليس كمهنة وإنما كمهمة إنسانية. فالرغبة الصادقة توفر الاستعداد وهذا الأخير يضمن تطوير القدرات والحماس العملي. (الخميسي، 2000، 265)

كما أن حماس المعلم لعمله ينتقل بالتبعية للمتعلمين، فيقبلون على التعلم ويندمجون فيه ويثابرون على تحمل صعوباته، لأنهم يرون فيما يدرسون نفعاً وقيمة تعكسها تصرفات المعلم فيشعرون بالسعادة بما يعملون.

ولقد بينت نتائج العديد من الدراسات ومنها (Mastin, 1973- Rosenshine and furst, 1973) أن المعلم الحماسي يؤثر بشكل إيجابي في مستوى تحصيل طلابه، فحماس المعلم كصفة شخصية يؤثر في فاعلية التعليم، ويساهم في تباين الطلاب من حيث تحصيلهم ومن حيث اتجاههم نحو المادة الدراسية ومدرسها. (نشواني، 1985، 239)

3. الاستقرار العاطفي والصحة النفسية: إن شعور المعلم بقيمته، وشعوره بالأمن واحترام الذات، فضلاً عن كونها تنتقل منه إلى المتعلمين وتنعكس في اتجاهاتهم وسلوكياتهم، فإنها كذلك مولد هام لدافعيتهم للتعلم، كما أنها تدفع المعلم إلى احترام فردية الأشخاص وتقدير ما بينهم من فروق، حيث ينبغي على المعلم أن يكون قادراً على تكييف شخصيته ومزاجه مع مستويات وأمزجة التلاميذ، فمثلاً معاملة تلاميذ الصف الأول تختلف عن معاملة تلاميذ الصف الرابع. (عبد الحميد ورشوان، 2006، 192)
4. الموضوعية والتجرد: فالمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يغرس في سلوك المتعلمين حرية الحوار والشعور بالمسؤولية وتقدير قيمة العدل والاعتراف بالفضل، كما أنهم يثقون به، ويعتمدون عليه، باعتباره

صورة لسلطة الراشدين، ومن ثم فلا تتحقق هذه الموثوقية ما لم يكن المعلم جديراً بها ويدركها المتعلمون في جميع سلوكياته وتصرفاته.

ثانياً: الخصائص والصفات المهنية:

إن المعلم الفعال يلتزم في ممارساته بالسلوك المهني وبأخلاقيات مهنة التعليم ومقوماتها ومتطلباتها، وهو ما يتطلب منه أن يتسم بالخصائص المهنية الآتية كما أشار إلى ذلك (مرعي وآخرون، 1993، 77-81)

1. تتوافر لديه توقعات عالية بالنجاح بالنسبة له وللمتعلمين: فهو يعتقد وبصدق أن جميع المتعلمين يستطيعون أن يتقنوا المحتوى فيبث فيهم الثقة بالنفس، ويشعرهم بقدرتهم على تحقيق النجاح. (البيلاوي، 2009، 136) وتشير الدراسات إلى أن التوقعات التي لدى المعلم عن نفسه وعن المتعلمين تؤثر في سلوكه الذي يؤثر بدوره في تعلم المتعلمين.

   حيث تلعب التصورات والاعتقادات التي يحملها المعلم حول كفايته الذاتية دوراً كبيراً في نجاحه وفعاليته المهنية، فالمعلمون الذين لديهم إيمان كبير بأنفسهم وبقدراتهم الذاتية يميلون إلى النشاط والمثابرة وإنجاز المهام التعليمية الصعبة لاسيما مع الأشخاص الذين يصعب تعلمهم بسهولة. (Hoy & Woolfolk, 1990, 279)

2. الإبداع وسعة الحيلة: والإبداع هنا بمعنى الخروج عن المألوف في الممارسة المهنية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة ومقوماتها. فالمعلم الفعال يسعى دوماً لأن يجرب طرائق وأساليب تعليمية جديدة، ويبتكر وضعيات تعليمية أكثر ملاءمة لتعليم المتعلمين المواد والموضوعات التي يعلمها، كما أنه يوفر فرصاً كافية ومناسبة للمتعلمين كي يجربوا أساليب مختلفة لحل المشكلات، في مواقف حقيقية أو مصطنعة. هذا إلى جانب سعيه الدؤوب للكشف عن موارد ومصادر إضافية لإثراء تعلم المتعلمين من خلال البحث والتجريب، ويستخدم الأصالة والجدة في توظيف ودمج التكنولوجيا التعليمية في تنظيم تعلم التلاميذ.

   ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتتناول الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كون الإبداع صفة مميزة للمعلم الفعال.

3. الحرص على النمو المهني والسعي لتحقيقه بصورة مستمرة: فالمعلم الفعال يحرص دائماً على مواصلة تعلمه بصورة دائمة ومستمرة، ويسعى للنمو في مهنته وتطوير ممارساته، وتحديث معلوماته ومعارفه.

فيبقى على صلة دائمة ومستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه وفي طرائق تدريسه، وما يطرأ على مجتمعه من مستجدات. فعليه أن يظل طالباً للعلم ما استطاع، مطلعاً على كل ما يدور في مجتمعه المحلي والعالمي من مستحدثات، حتى يستطيع أن يلبي احتياجات طلبته في استفساراتهم المختلفة. (الحيلة، 1999، 247)

وهناك خمسة أنواع من المعرفة التي يبغي أن يلم بها المعلم الفعال، وهي:

- معرفة عامة.
- معرفة خاصة بموضوع تعليمه.
- معرفة طرائق ووسائل التعليم.
- معرفة التلاميذ الذين يعلمهم.
- معرفة ذاته. (كريم وآخرون، 2003، 44)

4. اليقظة والكفاية الجدية في العمل: حيث أنه من أعظم عوامل نجاح المعلم هي رغبته في التدريس، فالمعلم ما لم يكن مدفوعاً بحب التعليم، ولديه رغبة في أداء عمله فلن يتحمس لمهنته وبالتالي لن ينجح فيها.

فالمعلم الفعال يبرهن من خلال سلوكه المهني على وعيه ويقظته وتأهبه ومواظبته على عمله، وبغير شك فإن هذه جميعاً سلوكيات ضرورية ليقتدي بها المتعلمون.

5. الأمانة والإخلاص: فهو يبدي رغبة صادقة وأمينة في مساعدة المتعلمين وتيسير عمليات تعلمهم ونمائهم ثقافياً واجتماعياً. وتتجلى أمانة المعلم وإخلاصه كذلك من خلال حرصه على تنظيم وترتيب حجرة الدراسة وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة للأهداف التعليمية المراد بلوغها، بما في ذلك تنظيم الأثاث والموارد والمصادر والأجهزة التعليمية، وضبط الإضاءة والتهوية. كما تتجلى في اهتمامه بتصحيح أعمال المتعلمين بدقة وموضوعية.

6. الحفز والتعزيز لمساندة تعلم المتعلمين: إن المعلم الفعال يثني على تقدم المتعلمين وإنجازاتهم في إطار سعيه لاستخلاص أفضل ما لديهم، ويبتكر أساليب فعالة تستثير دافعيتهم للعمل عندما تفتر هممهم، ويحثهم على بذل أقصى جهد ممكن لديهم، ويوفر لهم ما يعينهم على ذلك عندما لا يستجيبون بالطرق أو بالمستوى المتوقع المناسب.

فمن المعروف أن الفرد لا يعمل للحصول على شيء لا يستطيع أن يناله. فنيل المكافأة يثبّت التعلم ويشجع على تجدده واستمراره، وامتناع المكافأة يثبّط الهمة ويوقف التعلم. (الخميسي، 2000، 270)

7. التفكر في ممارساته وتقويمها ذاتياً: أي إعادة النظر في كل عمل تعليمي يقوم به سواء أكان هذا العمل صغيراً أم كبيراً وسواء أكان هذا العمل له علاقة بالمتعلم أم المادة العلمية التي يقدمها لهم، أو أسلوبه وطريقته في تقديم هذه المادة، أو مع نفسه باعتباره معلماً. وبالتالي ينبغي أن يحافظ على خطين متكاملين من التفكير طوال الوقت وهما:

- ما مدى جودة ما أعمله في تحريك المتعلمين نحو مستويات عالية من الفهم والأداء البارع؟
- ما دور ما يعرفه المتعلمون وما يهتمون به إزاء عملية تحريكهم نحو أهداف المنهج من جهة، وتنمية مواهبهم وقدراتهم من جهة أخرى؟ (جابر، 2000، 402)

<u>ثالثاً: الخصائص الاجتماعية:</u>

بالإضافة إلى مجموعة الخصائص النفسية والمهنية للمعلم الفعال على النحو الذي تقدم، فإن ثمة مجموعة ثالثة من الخصائص الاجتماعية الواجب توافرها في هذا المعلم، ويتمثل أبرزها في الآتي:

1. حسن الهندام والرزانة وصفاء القول والعقل.
2. الكياسة واللطف واللباقة والعطف.
3. التأثير في المجتمع عن طريق الأبناء.
4. التعاون البناء مع الزملاء. (عبد السميع، 1993، 69)

كما تتطلب الخاصية الاجتماعية من المعلم أن يكتسب القدرة على الانخراط والمشاركة في مشروعات جماعية على المستوى المحلي (صف، ورشة، لجان متنوعة)، وأن تكون لديه القدرة على تحليل المشكلات الاجتماعية التي تغزو المدرسة. (بشارة، 2003، 82-83) والإسهام في تنمية المجتمع المحلي وخدمته وذلك من خلال الإسهام في أنشطته ودراسة مشكلاته، والمساعدة في حلها، وإعداد المشروعات الهادفة المخططة، وإيجاد الفرص للاستفادة من المجتمع على اعتبار أنه من أهم مصادر التعليم. (سعد، 2000، 107) بالإضافة إلى تربية الأجيال تربية سليمة تتسم بحب الوطن والأمة والدفاع عنها والمحافظة على التراث المحلي بصفة خاصة والإنساني بصفة عامة، كما أن المعلم يقوم بدور القدوة بالنسبة لتلاميذه فيؤثر في سلوكهم واتجاهاتهم وتفكيرهم ولا سيما التلاميذ في المراحل الأولى من تعليمهم. (بشارة، 1986، 28)

6. المؤثرات البيئية في العملية التعليمية:

بيئة التعلم هي: تلك العوامل المؤثرة في عملية التعليم، وتسهم في خلق مناخ مناسب للتفاعل الجيد فيه، بشكل يسهل حدوث عملية التعليم والتعلم، وييسر للمعلم تأدية أدواره، ويزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته وولاءه لمجتمعه.

حيث إن عملية التعليم ليست غاية في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، كما أنها لا تتم في الفراغ ولا تحدث في معزل عن عوامل كثيرة أخرى، بل إنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجملة من العوامل التي تؤثر في فاعليتها. وأبرز العوامل المؤثرة في التعليم الصفي هي:

1. خصائص المتعلم.
2. خصائص المعلم.
3. سلوك المعلم والمتعلم.
4. الظروف الطبيعية للمدرسة.
5. المادة الدراسية.
6. صفات المجموعة.
7. القوى الخارجية. (الزيود وآخرون، 1999، 33-37)

ويرى كل من رينولدز وولبرغ (Reynolds & Walberg, 1991, 97) أن التعليم الصفي يأتي نتيجة للعوامل الأساسية الآتية:

1. قدرات التلميذ ودافعيته التي يثيرها المعلم.
2. فاعلية التعليم الذي يتلقاه من قبل المعلم.
3. المثيرات التي يوظفها المعلم والتي لها أثر بالغ في نمو التلميذ من جوانبه المختلفة.
4. البيئة الصفية الملائمة لتلبية احتياجات التلميذ والتي يسهم المعلم في جزء كبير منها. ويمكن أيضاً تقسيم العوامل المؤثرة في بيئة التعلم إلى ثلاثة عوامل:

<u>مؤثرات بيئة الفصل:</u>

ويقصد بها عمليات التعليم والتعلم وما تتصف به هذه من أساليب ووسائل وإجراءات تفاعل واتصال وسلوك تربوي من معلم ومتعلم. إن مرونة التعامل والتفاعل داخل الفصل الدراسي وضبط الفصل وإدارته

واستخدام النشاطات والوسائل التعليمية وأساليب وطرائق التدريس وأساليب التقويم والقياس والتفاعل اللفظي داخل الفصل وكيفية توزيع المتعلمين والنظافة والنظام والتنظيم والترتيب ونوعية المقاعد والمصاطب والسبورات والطباشير والإضاءة والتهوية وحجم الفصل وكثافته ومساحته وموقعه وشكله هي أمثلة لما يحدث بوجه عام داخل بيئة الفصل وتؤثر في سلوكيات المتعلمين.

مؤثرات البيئة المدرسية:

ويقصد بها العوامل والمكونات المدرسية وما تتصف به من مميزات وخصائص مؤثرة في العلاقات السائدة بين أفراد المجتمع المدرسي، فالمعلمون والإداريون والعاملون وما يتصفون به من خلفية علمية واجتماعية وتربوية وأساليب تعامل وكفاية، والنظام الاجتماعي المحيط بالمدرسة، وحجم الفصول الدراسية وعددها، وأساليب تجميع المتعلمين في الفصل الدراسي، وأنماط القيادة الإدارية المعمول بها (الديمقراطية، التهاون، التسلط) وأنواع اللوائح والقوانين المعمول بها، ومدى توفر اللوازم، والإمكانيات والتنظيم والتوجيه داخل المدرسة، وما يحدث من مهرجانات ولقاءات ومسابقات واحتفالات كلها أمثلة لما يحدث داخل بيئة المدرسة، وتعد من المؤثرات العامة التي قد تتدخل سلباً أو إيجاباً في أنماط السلوك المرغوب وغير المرغوب من قبل المتعلم.

مؤثرات البيئة الاجتماعية:

ويقصد بها البناء الاجتماعي والثقافي والاقتصادي المحيط ببيئة المدرسة فالمستوى الاقتصادي للأسرة وخلفيتها المعرفية ومستوياتها الثقافية، وتوفير خدمات صحية وثقافية واجتماعية من مكاتب عامة وحدائق عامة ومتاحف ومسارح ووسائل مواصلات وإصدارات وإعلانات كلها أمثلة لما يحدث داخل البيئة الاجتماعية من مؤثرات عامة في التعليم وتؤثر في تحقيق أهدافه في تغيير وتعديل سلوك المتعلمين وتنمية شخصياتهم. (الفتلاوي، 2005، 65-66)

كما صنف العمايرة (2007، 55-56) العوامل المؤثرة في النظام الصفي إلى:

1- العوامل التي تتعلق بالمدرسة: ومنها:

- الإمكانات المدرسية.
- إدارة المدرسة.
- حجم المدرسة وعدد الصفوف فيها.

- سعة الغرفة الصفية.
- موقع المدرسة.
- الجو السيكولوجي الذي يسود في المدرسة.

2- العوامل التي تتعلق بالتلميذ: ومنها:

- جنس التلميذ.
- مستوى تحصيل التلميذ.
- العوامل الشخصية وخصائص التلميذ.
- سلوك التلميذ.

3- العوامل التي تتعلق بالمعلم: ومنها:

- جنس المعلم.
- خصائص المعلم الشخصية والأدائية.
- تأهيل المعلم الأكاديمي والمسلكي.
- اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس.
- اتجاهات المعلم ونظرته نحو التلميذ.

7. دور المعلم كمدير للعملية التعليمية:

تتداخل أدوار المعلم فيما بينها ويكمل بعضها البعض وتختلف باختلاف المرحلة التعليمية التي يعمل بها وباختلاف طبيعة المادة الدراسية التي يقوم بتعليمها، وباختلاف الظروف البيئية والثقافية للمدرسة التي يعمل بها، وباختلاف خصائصه الشخصية التي تميزه عن غيره من المعلمين.

وتلخص كل من آمال صادق وفؤاد أبو حطب أهم الأدوار التي يشترك في أدائها أغلب المعلمين وتتماثل فيها أكثر المواقف التعليمية، كما أشار إليها ليند جرين (Lindgrin, H) في الآتي:

- دور الخبير في فن التدريس.
- دور الخبير في المادة.
- دور ممثل قيم المجتمع وثقافته.
- دور الخبير في العلاقات الإنسانية.
- دور المسؤول عن النظام وممثل السلطة.

- دور العامل في حقل النشاط المدرسي.
- دور قناة الاتصال في المجتمع والجمهور.
- دور المتعلم والدارس.
- دور القائم بالأعمال المكتبية. (صادق وأبو حطب، 1990، 567)

بينما يحدد سعد (2000، 107) أدوار المعلم الفعال في المحاور الآتية:

1. تربية شخصية التلميذ من جميع جوانبها.
2. تنمية المجتمع المحلي وخدمته.
3. متابعة الأحداث الجارية والاستكشافات العلمية في مجال التخصص الأكاديمي وبخاصة في مجال التربية وعلم النفس.
4. تعديل المنهاج في معناه الواسع، وتحسينه وتطويره.
5. استغلال كل مصادر التعلم في بيئة التعلم والتعليم وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي.
6. تطوير الإدارة التربوية في كل مستوياتها لتصبح ديمقراطية وإنسانية، فالمعلم في التربية الحديثة هو أحد عناصر الإدارة التربوية.
7. النمو المهني المستمر فهو يسعى وراء كل جديد في مادة تخصصه وفي التربية وعلم النفس.

ويصنف (راشد، 2005، 30-31) أدوار المعلم في العملية التعليمية على النحو الآتي:

1) المعلم مخطط لعملية التعليم:

تتضمن عملية التخطيط إعداد وصياغة الأهداف التعليمية بلغة قابلة للملاحظة وتقويم هذه الأهداف على صورة سلوك ظاهر. والمعلم ذو الكفاية هو الذي يمارس مهارات التخطيط والصياغة وفق قدرات المتعلمين واستعداداتهم، ومرحلة النمو التي يمرون بها. وإضافة إلى ذلك قدرته على التخطيط لمواقف تستثير تفكيرهم وإبداعهم عن طريق ما يعده وينظمه من مواقف وخبرات وأحداث تحث المتعلمين على ممارسة أنشطة جديدة ومثيرة للتفكير، وتدفعهم إلى ممارسة سلوك حب الاستطلاع.

2) المعلم منظم للخبرات وللبيئة التعليمية المناسبة:

تتضمن عمليات التنظيم عدداً من المجالات هي:

- تنظيم الخبرات التعليمية والمواقف والأحداث التعليمية.
- تنظيم الظروف البيئية للتعلم تنظيماً مقصوداً.
- تنظيم أدوار المتعلمين في تفاعلاتهم مع الأحداث والمواقف التي تعرض لهم في أثناء عملية التعليم.
- تنظيم استخدام التقنيات والوسائل والأدوات وأوقات استخدامها.

3) المعلم قائد للأنشطة والممارسات التعليمية:

يرى أندروز ANDREWS أن المعلم الذي يتمتع بمهارات قيادية يتسم بأربعة خصال رئيسية: أولها المخاطرة في استخدام استراتيجيات تدريسية غير مألوفة، بالإضافة إلى الإصرار على استخدام التكنولوجيا داخل الصف، وثانيها ألا يخضع لتهديد الطلاب وتحدياتهم ولا يتأثر بملحوظات الموجه السلبية، ويحرص دائماً على معرفة دوافع الطلاب للتهديد، ويصلح تدريسه في ضوء الملحوظات، وثالثها العمل لساعات طويلة دون كلل وملل، وزيادة الأعباء التدريسية والمدرسية لا تكون مفاجأة له بل يهيئ نفسه باستمرار لذلك، ورابعها أن يحرص على تقديم العون لزملاء المهنة، ويبحث عن مصادر جديدة للتعلم وعن طرق جديدة لاستخدام التكنولوجيا في كل صغيرة وكبيرة داخل الصف والمدرسة. (البهواشي، 2006، 169)

4) المعلم ضابط للإجراءات التعليمية:

تتطلب إدارة التعلم الصفي وتنفيذه تنفيذاً فعالاً أن يتمتع المعلم بصفة القدرة على الضبط والمراقبة الصارمة حتى يتسنى له تحقيق أهدافه التعليمية، إذ إن غياب عملية الضبط تجعل عملية التعليم عملية خالية من النظام والالتزام يضيع معها الوقت والجهد سدى.

8. معوقات الأداء التعليمي للمعلم:

ينبغي أن تكون مهنة التعليم بمثابة وظيفة رائعة يتمتع بها المعلم، ويدرك مدى أهميتها. فالتعليم يعطي المعلم شعوراً بالإنجاز، لأنه يقوم بتعليم المتعلمين أصول وقواعد العلم، كما يساعدهم على التفكير الدقيق، ويجعلهم يتمتعون بقدرات لازمة وواجبة، مثل الاحترام الذاتي لأنفسهم، والقوة والعزم في مواجهة المشكلات التي تصادفهم.

لذا ينبغي أن يشعر المعلم بالفرحة والشوق قبل كل حصة، لأن لقاءه بالمتعلمين بمثابة لقاء الحياة والمستقبل معاً.

وحتى يتحقق ما تقدم يجب أن يتمتع المعلم بالقدرة على مواجهة وممارسة المطالب المختلفة للتعليم بطريقة جيدة، وألاّ يشعر بالإجهاد العاطفي والسلوك السلبي نحو مهنة التعليم.

كما تتطلب إجادة عملية التعليم مقاومة المعلم لبعض الصعوبات التي قد يمر بها، والتي قد تكون سبباً مباشراً في إصابته بالقلق والشعور بالإجهاد.

ولعل أهم هذه الصعوبات ما يلي:

- الشعور بالقلق الذي قد يؤدي إلى الإحساس بالاضطراب والشك بالنفس وعدم القدرة على تحديد هوية واضحة.
- الشعور بالإحباط نتيجة المرور ببعض التجارب الفاشلة، أو نتيجة مواجهة بعض المواقف الصعبة.
- الإحساس بالفشل نتيجة عدم التوافق الوظيفي والعاطفي مع بعض المتعلمين أو الزملاء أو أولياء الأمور.
- الإحساس بعدم القدرة على العطاء الكامل خلال بعض المواقف بسبب العقبات التي تحول دون انطلاق طاقاته الكامنة.
- وجود بعض العوائق الإدارية والعقبات الخارجية المرتبطة بنظام التعليم، والتي تحصر أداء المعلم الوظيفي داخل الفصل وفقاً لقواعد بعينها.
- الخوف من التجريب واستعمال العديد من المهارات التعليمية الجديدة أو طرق التعليم الحديثة خشية الفشل وعدم تحقيق النجاح الواجب.
- الاستغراق في تساؤلات داخلية محبطة ومجهدة حول إمكانيات العطاء في المهنة وحول مدى امتلاك قدرات ومهارات خاصة للتعليم الجيد. (إبراهيم، 1997، 14-15)

وبالتالي فإن دافعية المعلم الداخلية، وحماسه لممارسة مهنة التعليم، واستعداده لتحمل الصعوبات التي تعترضه، له أعمق الأثر في نجاحه بهذه المهنة وإبداعه فيها. كما أن اتسام علاقاته مع المتعلمين والزملاء بالودية والاحترام ينعكس إيجاباً على عطائه وإقباله لممارسة المهنة وتجاوز العقبات التي تعترضه.

المحور الثاني: الأداء التعليمي الإبداعي:

- تمهيد
1. مفهوم الإبداع وتعريفه.
2. أهمية الإبداع.
3. العوامل المؤثرة في الإبداع.
4. مراحل العملية الإبداعية.
5. التفكير الإبداعي.
6. مهارات التفكير الإبداعي.
7. تعريف الأداء التعليمي الإبداعي للمعلم.
8. استراتيجيات التعليم الإبداعي.
9. تعريف المعلم المبدع.
10. دور المعلم في تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.
11. مفهوم الجودة الشاملة وتعريفها.
12. تعريف معايير الجودة.
13. مفهوم جودة أداء المعلم.
14. نماذج معايير الجودة في أداء المعلمين.

تمهيد:

يتناول المحور الحالي الأداء التعليمي الإبداعي للمعلم من خلال الحديث عن مفهوم الإبداع وأهميته والعوامل المؤثرة فيه، والمراحل التي تمر بها العملية الإبداعية، بالإضافة إلى تعريف التفكير الإبداعي ومهاراته واستراتيجيات التعليم الإبداعي.

كما يتناول المحور مفهوم الجودة الشاملة وجودة أداء المعلم وبعض نماذج معايير الجودة العالمية والعربية والمحلية، وينتهي ببناء قائمة معايير جودة الأداء التعليمي الإبداعي للمعلم.

1. مفهوم الإبداع وتعريفه:

الإبداع هو العملية التي تكمن خلف كل تقدم وصلت إليه البشرية، وهو من العمليات التي ينفرد بها الإنسان عن باقي المخلوقات.

فكل عملٍ جديدٍ يستطيع الإنسان صغيراً أو كبيراً أن يفعله فهو إبداع. والإبداع لا حدود له ولانهاية فهو أساس كل تطوير جديد في حياتنا وكل ما حولنا هو نتيجة طبيعية للإبداع، في مدارسنا وشوارعنا ومصانعنا ومختبراتنا في كل مكان. (الخليلي، 2005، 413)

ويرى الجمادي (1999) بأن الإبداع يمكن أن يكتسب بالعلم والمعرفة والتدريب والاجتهاد. (الجمادي، 1999، 49) ويقول روشكا في هذا المجال: بأن التربية الصحيحة هي التي تقود إلى الإبداع انطلاقاً من النظرية التي تقول: أن تربية الإبداع ممكنة لدى شخص طبيعي عادي من وجهة نظر عقلية. وتوجد هناك براهين كثيرة على أن أي شخص عادي يمكن تطوير الإبداع لديه بهذا الاتجاه أو ذاك. (روشكا، 1989، 207)

ويُعرف الإبداع على النحو الآتي:

لغةً: بدع الشيء يبدعه بدعاً وابتدعه: أنشأه أولاً. (ابن منظور، 1979، 229-231)

وكذلك الإبداع في اللغة هو إحداث الشيء على غير مثال سابق، وعند البلغاء: اشتمال الكلام على عدة ضروب من البديع. (خليفة، 2000، 35)

وعلى الرغم من أن هناك اعترافاً بين علماء الإبداع على أنه نوع من أنواع النشاط العقلي، إلا أنهم اختلفوا في طرق معالجته وتحديده وقياسه، بمعنى أنهم اختلفوا في الإجابة عن السؤال: متى نحكم لعمل أو لشخص بالإبداع؟ كما أنهم اختلفوا في جوهر الإبداع.

وذلك يعود إلى تعدد أوجه ظاهرة الإبداع وغموضها وتعقيدها، وصعوبة التنبؤ بها، بالإضافة إلى تداخل وتفاعل المتغيرات والعوامل التي تقف بصورة مباشرة أو غير مباشرة خلف العمل والنشاط أو الناتج الإبداعي.

وقد ذكرت الأدبيات التربوية عدداً كبيراً من التعريفات التي تتمحور حول أربعة أبعاد هي:

1. تعريفات محورها العملية الإبداعية ومراحلها Creative Process ويتبناها علماء النفس المعرفيون.
2. تعريفات محورها الإنسان المبدع وسماته وخصائصه Creative Person ويتبناها علماء نفس الشخصية.
3. تعريفات محورها المنتج الإبداعي Creative Product والحكم على أصالته ومدى ملائمته.
4. تعريفات محورها البيئة الإبداعية Creative Situation ويتبناها علماء الاجتماع. (جروان، 2002، 21)

حيث يرى (إبراهيم، 2005، 174) أن الإبداع هو "القدرة على التفكير في نسق مفتوح وعلى إعادة تشكيل عناصر الخبرة في أشكال جديدة ".

ويُعرّف الإبداع أيضاً بأنه "نشاط تخيلي معاصر، وذلك لإنتاج نتاج أصيل، وذي قيمة". (Craft & Others, 2007, 10)

ويتفق معه كورت فيعرفه بأنه: "القدرة على إنتاج الأفكار الأصيلة والحلول المناسبة باستعمال التخيلات والتصورات، مثلما يشير إلى القدرة على اكتشاف ما هو جديد، وإعطاء المعاني للأفكار". (Court, 1998, 82)

ويعرف عبد العزيز (2006، 23) الإبداع بأنه: "قدرات واستعدادات لدى الفرد يمتلكها بالقوة وإذا ما أتيح لها أن تتفاعل مع المشاهدات والخبرات فإنها تخرج من القوة إلى الفعل، وهو لا يأتي من فراغ، وهو نشاط مقصود يسعى الفرد إلى تحقيقه لما فيه من فائدة للمجتمع، وقد يكون استجابة لحاجة أو لتحدٍ يواجهه الشخص المبدع".

ويرى بعض الباحثين أن الإبداع وحل المشكلات يشكلان الظاهرة نفسها (عبد العال، 2004، 80) فنجد تورانس يعرف الإبداع بأنه "عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين". (جروان، 2002، 22)

ويتفق معه عبد الخالق الذي يرى أن الإبداع قدرة خاصة متميزة لحل المشكلات حلاً فريداً، يتمثل في السلوك الذي يتسم بالجدّة والأصالة والفائدة، وتمكّن هذه القدرة الأفراد من إنتاج أفكار أصلية أو منتجات تتميز بأنها تكيفية تؤدي إلى وظيفة مفيدة. (عامر، 2005، 29-30)

ويعرفه جيلفورد بأنه: " تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة ". (Guilford, 1986, 58)

وعرفه كيركا بأنه: "مجموعة من المهارات والقدرات المعقدة، التي تتضمن القدرة على العمل باستقلالية، والتفكير غير التقليدي، والانفتاح على الخبرة الجديدة". (Kerka, 1999, 32)

بينما صاغ جروان (1998) تعريفاً للإبداع محاولاً أن يشمل جميع الأبعاد "هو مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعملية العقلية لتؤدي إلى نتائج أصيلة ومفيدة سواءً بالنسبة لخبرات الفرد السابقة، أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراعات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية". (جروان، 1998، 24)

ومما تقدم يمكن القول بأن الإبداع يبدأ من استعدادات وقدرات شخصية، تؤثر فيها العوامل المحيطة (البيئة، التعليم، الوراثة..) سلباً أو إيجاباً، فإذا ما أحدثت الأثر المطلوب فإنه ينتج عن ذلك العملية الإبداعية وحصيلتها الناتج الإبداعي الأصيل ومن هنا ينطلق بعض الباحثين في الحديث عن الإبداع.

وبالتالي يمكن استخلاص النقاط المشتركة للإبداع من خلال التعاريف السابقة، ولعل أبرزها:

1. الإبداع هو قدرات واستعدادات لدى الفرد.
2. وهو نشاط مقصود يسعى الفرد إلى تحقيقه لمواجهة تحدي أو إشباع حاجة.
3. يؤدي إلى نتائج أصيلة ومفيدة على المستوى الفردي والمجتمعي.
4. يؤدي إلى سلوك يتسم بالجدة والأصالة والفائدة.

5. يحتاج إلى بيئة مناسبة للوصول إلى النتائج الأصيلة.
6. يمكن تنمية وتطوير الإبداع من خلال تعليمه والتدريب عليه.

2. أهمية الإبداع:

يعد الناتج الإبداعي مسؤولٌ عما وصلت إليه البشرية من حضارات ومدنية ورقي عبر تاريخها الطويل، فهو عامل حاسم في تقدم المجتمعات في كل مجالات النشاط الإنساني. (كناني، 2005، 15) وبذلك يساهم في ترقية الحياة وجعلها أكثر يسراً وأيسر منالاً وأعذب مذاقاً، وإذا ما كنا ندرك أن الإنسان في هذا السعي الدائم من أجل ممارسة الحياة بطريقة إبداعية فقد تمكن من أن ينشئ تلك التراكمات المتنوعة من الأبنية الثقافية، وأن يمضي قدماً نحو آفاق المستقبل، وأن يستشف مكنوناته بطاقة عقلية استدلالية مثابرة ومتواصلة. (أهل، 2009، 27)

أما بالنسبة للفرد فالإبداع يساعده على تحقيق الذات وتنمية الشخصية وتكوين العديد من العلاقات والأفكار، ويوفر له بدائل عديدة لحل المشكلة فيتجنب التتابعية المنطقية، ويوجهه للبعد عن النمط التقليدي الفكري وتعديل الانتباه إلى مسار فكري جديد. (الخليلي، 2005، 138)

ففي الإبداع متعة وسعادة نفسية وروحية للناس، لأنه يمنحهم القدرة على الإنتاج الأفضل لهم وللآخرين، فضلاً عما له أثر في إرهاف إحساس الناس وتنمية أذواقهم وخلقهم وضمائرهم ومشاعرهم الدينية والروحية والوطنية.

وبشكل عام فإن أهمية الإبداع تظهر في المجالات الآتية:

1. يطوّر قدرة الفرد على استنباط الأفكار الجديدة، وتطوير الحساسية لمشكلات الآخرين.
2. يعدّ مهارة حياتية يمارسها الفرد يومياً، ويمكن تطويرها من خلال عملية التعلم والتدريب.
3. يؤدي إلى الانفتاح على الأفكار الجديدة، والاستجابة بفاعلية للفرص والتحديات والمسؤوليات لإدارة المخاطر والتكيف مع المتغيرات.
4. يحفز على التعاون مع الآخرين لاكتشاف الأفكار.
5. يسهم في تطوير أساليب التعلم وأنماطه لتصبح أكثر فاعلية.
6. يسهم في مساعدة الأفراد على تلبية ميولهم ومواهبهم وتنميتها.

7. يسهم في تطوير قدرة الفرد على التعامل مع التحديات والمواقف الحياتية بطريقة أكثر إبداعية. (السالم، 2012، 12)

مما تقدم تتضح أهمية الإبداع كونه الأساس في تقدم وتطور المجتمعات بفضل الاختراعات الإبداعية التي تقدمها العقول البشرية، ولولا ذلك لبقيت المجتمعات على ماهي عليه منذ أقدم العصور.

3. العوامل المؤثرة في الإبداع:

هناك العديد من الدراسات التي تحاول تحديد العوامل المؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر في العملية الإبداعية، إلا أن هناك عوامل تؤثر أكثر من غيرها وهي: الثقافة، الأسرة وطبيعة أفرادها، الالتزام، كيفية تشكيل هوية المتعلم، التعلم، المثيرات، الصحة العقلية، البيئة والنظم الحياتية المتبعة للفرد، القبول والتشجيع. (المعايطة والبواليز، 2000، 196)

ومن هذه العوامل الآتي: (أهل، 2009، 43-44)

1) الوراثة:

لاشك بأن الإنسان يرث عقله وجهازه العصبي وكل شيء عن والديه وأجداده أو ما يعرف بالشيفرا الوراثية. وتلعب الوراثة دوراً في الموهبة التي لها علاقة إيجابية بالإبداع.

كما يرى سكنر أن هناك تفاعل بين عاملي البيئة والوراثة في الإبداع، حيث يقوم الطفل بتأدية أعمال متعددة بدعم من الوراثة والبيئة، فإذا لاقت هذه الأعمال التعزيز المناسب؛ فإن ذلك يؤدي إلى ظهور الإبداع، أما إذا واجهت العقاب أو لم يحصل لها تعزيز مناسب، فإن السلوك سوف ينطفئ منذ ولادته. (السرور، 2002، 64-65)

2) الأسرة:

الطريقة التي يعتمدها الوالدان في تنشئة أبنائهم لها دور كبير في ظهور الإبداع عندهم. فالوالدان الديمقراطيان اللذان يسمحان للطفل بالتعبير عن مشاعره وحاجاته، فإن ذلك يساعد على ظهور إبداعات الأبناء ويعطيهم الفرصة لذلك، أما الوالدان الديكتاتوريان اللذان يقمعان الطفل ولا يسمحان له بالنمو السليم والتعبير عن نفسه فلا شك أن ذلك يحبط من قدراته وثقته بنفسه، وغير ذلك من الأساليب الأسرية التي تؤثر على الإبداع عند الأطفال مثل أسلوب الرفض أو الإهمال أو التجاهل أو التمييز بين الأخوة والتوبيخ

والعقاب..الخ، ويرى أيرك بيرن Berne أن الأطفال يولدون أمراء وأميرات لكن أساليب التنشئة الخاطئة تحيلهم إلى ضفادع.

فالأم مثلاً هي النافذة التي يطل منها الطفل على الواقع، وهي باب أو طريق الطفل للتعامل مع الحياة. فإذا كانت الأم راغبة في تقديم طفل مبدع إلى المجتمع فإنها فعلاً تستطيع ذلك، وإذا كانت تريد أن تقدم لهذا المجتمع طفلاً نمطياً خائفاً فهي تستطيع ذلك أيضاً. (حنورة، 2003، 373)

بالإضافة إلى أنه كلما كانت الأسرة تتمتع بالمستوى الثقافي والعلمي الجيد، وتمتاز بالوعي والثقافة، كانت احتمالية الاهتمام بالطفل وتقديم المساعدة له أكبر مما يؤدي إلى ظهور الإنتاج الإبداعي لديه. (السرور، 2002، 125)

كما تلعب العوامل الاقتصادية للأسرة دوراً مهماً في توفير الوسائل والوسائط التعليمية داخل الأسرة، التي تُعدّ من الأمور الأساسية التي ترتبط بالحاجات الضرورية للطفل. فكلما تمتعت الأسرة بمستوى اقتصادي جيد، كانت لديها القدرة على دعم الأعمال والمشروعات التي يرغب الطفل بتنفيذها، وإثراء البيئة، وتوفير المصادر وتنويعها لغايات تنمية إبداعات أطفالها.

3) الثقافة:

تلعب الثقافة السائدة في المجتمع دوراً هاماً في نمو الإبداع، فإذا ما كانت الثقافة متزمتة وتميل إلى الإيمان بالسحر والشعوذة والفكر الميتافيزيقي والخرافي وعدم المساواة والتفريق بين الإناث والذكور وانتشار الجريمة كثقافة سائدة في المجتمع وعدم تجاوز الفجوة بين الأجيال وانتشار الأمية والجهل والتمييز بين الناس على أساس اللون؛ فإنه لا شك سيموت الإبداع لأنه في هذه الحالة لا يتوفر له الجو المناسب للنمو والظهور.

4) النضج والتعليم:

لا إبداع بدون تعلم أو نضج، فالعمل الإبداعي يحتاج إلى أن يصاحبه النضج والنمو العقلي السليم، لأنه لا يوجد عمل إبداعي من جاهل أو معاق عقلياً، فالنضج النفسي والعقلي ضروري للعملية الإبداعية التي تحتاج إلى تفكير سليم حتى يستطيع الفرد أن يبدع أو يخترع شيء جديد. كما يلعب التعليم دوراً كبيراً في نمو الإبداع وتطوره، ويساعد الشخص المبدع على القراءة عنه والتدريب عليه، فالاستعدادت الإبداعية تنطلق من القول إلى الفعل أو التحقق وعلاوة على ذلك، فالتعليم هو المصدر المعرفي الذي

يساعد المبدع على إنتاج إبداعاته، حيث افترضت كلارك أن التعليم الأمثل هو ذلك النوع من التعليم الذي يمكن أن يوصل الطالب إلى حالة من الإبداع. في حين اعتبر روجر Rogery بأن الإبداع هو ظهور إنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات متنوعة وتجارب مختلفة. (سلامة، 1995، 5)

لكن هناك من يرى أن التعليم الأكاديمي الزائد عن المطلوب قد يغرس في الذهن التزاماً مبالغاً فيه بوجهات النظر التقليدية، ومن ثم يخمد الأصالة. ويمكن القول إن التعليم الأكاديمي والإنجاز اللاصفي إذا ترافقا لدى شخص معين زادا من إمكانيته في أن يكون متفوقاً ومبدعاً. (الزهراني، 2003، 326)

5) الالتزام:

إن التزام الشخص المبدع وإصراره على الاستمرار في العملية الإبداعية ودافعيته المتوقدة وميله للمثابرة كلها عوامل مطلوبة من أجل التقدم الفني في طريق العملية الإبداعية لإنتاج عمل إبداعي. فالشخص غير الملتزم بأي عمل لن تكون لديه القدرة على إنجاز ذلك العمل حيث أن القدرة على الالتزام هي من صفات الأشخاص المبدعين.

6) البيئة:

إن الشخص الذي يعيش ببيئة ثرية بالمثيرات والخبرات المساعدة تساعده على التفاعل مع كل ما فيها من تجارب ومواقف وخبرات ومثيرات، حيث تقدح هذه المثيرات زناد عقله، وتجعله يفكر في كل المعطيات التي تثير اهتمامه، وتدفعه لاستثارة أفكاره وجمع المعلومات عمّا يهتم به وتنظيم أفكاره وتحليلها(مرحلة الإعداد) ومن ثم الاحتفاظ بها (مرحلة الكمون) لفترة طويلة أو قصيرة إلى أن تلمع تلك الشرارة في دماغه (مرحلة الإشراق والتنوير) التي تمكنه من استعراض مراحل الحل ومن ثم إصراره على البقاء مع أفكاره وحلوله واستمراره في البحث إلى أن يتم تحققه من صحة ما أبدى.

4. التفكير الإبداعي:

عرف تورانس (Torrance, 1962, 16) التفكير الإبداعي بأنه: "عملية إدراك المتغيرات والعناصر المفقودة، ومحاولة صياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها، إلى جانب اختيار الفرضيات وتعديلها".

ويرى جروان بأن التفكير الإبداعي: "نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً". (1999، 16)

أما الحيزان فيعرفه بأنه "العملية الذهنية التي نستخدمها للوصول إلى الأفكار والرؤى الجديدة، أو التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار أو الأشياء التي تعتبر سابقاً أنها غير مترابطة". (2002، 24)

كما يعرفه سعادة بأنه "عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها بهدف استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد يحقق حلاً أصيلاً لمشكلته، أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه". (2003، 46)

ويُعرّف التفكير الإبداعي بأنه " تفكير مصاغ بطريقة تميل إلى الناتج الإبداعي فالمحك الأساسي والنهائي للإبداع هو الناتج، ونحن نسمي شخصاً ما مبدعاً عندما يحقق نتائج إبداعية باستمرار، أي نتائج أصلية ومناسبة، وفقاً لمحكات المجال موضوع النظر". (جمل، 2005، 22)

ومما سبق يمكن القول بأن هناك اتفاق بين هذه التعريفات على أن التفكير الإبداعي هو نشاط عقلي، أو عملية ذهنية تنتهي بنواتج إبداعية أصيلة، فالناتج الإبداعي هو المحك الذي في ضوئه نحكم على التفكير بأنه إبداعي. وبذلك يمثل التفكير الإبداعي عنصر (العملية) في مفهوم الإبداع.

5. مهارات التفكير الإبداعي: Creative Thinking Skills

إن الكشف عن مهارات التفكير الإبداعي على قدر كبير من الأهمية، كما أن امتلاك هذه المهارات لدى الطالب المعلم له مردود إيجابي ينعكس على أدائه التدريسي داخل الصف، حيث يصبح معلماً واعياً باستراتيجيات التفكير الإبداعي، ومؤمناً بأن الهدف الأسمى للتعليم إنما يكمن في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذه، وإطلاق طاقاتهم وقدراتهم وصقل ملكاتهم، وإعطائهم قدراً من الحرية ومساحة للإبداع. (نصر وفرج، 2004، 147)

وفيما يأتي تفصيل لكل مهارة من هذه المهارات:

1) الطلاقة Fluency

عرف تورانس (Torrance, 1966) الطلاقة بأنها: "القدرة على استدعاء أكبر قدر من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف مثير". (إبراهيم، 2005، 173)

كما تُعرف بأنها: "القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها. وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها". (جروان، 2008، 84)

وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة، وهي:

أ- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات:

وتعني سرعة تفكير الشخص في إعطاء الألفاظ والكلمات وتوليدها في نسق محدد. (الطيطي، 2001، 55) مثل:

- اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف " م " وتنتهي بحرف " م ".
- اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تضم الأحرف الثلاثة التالية " ك "، " أ "، " ن".

ب- طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية:

وتعني إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات العلاقة بموقف معين يكون الطفل قادراً على إدراكه، مثل:

- اذكر جميع الاستخامات الممكنة ل " علبة البيبسي ".
- اذكر كل النتائج المترتبة على زيادة عدد سكان بلد معين بمقدار الضعفين.

ت- طلاقة الأشكال:

وهي القدرة على تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية، مثل:

- كوّن أقصى ما تستطيع من الأشكال أو الأشياء باستخدام الدوائر المغلقة أو الخطوط المتوازية.

وتتجلى أهمية هذه المهارة في أنها تساعد الأفراد على الانتقال بيسر وسهولة من الذاكرة طويلة المدى إلى الأفكار ذات العلاقة بالموضوع، مما يساعد على علاج المشكلة واتخاذ القرارات والتفكير بشكل مبدع. ومن أهم مجالات تطبيق مهارة الطلاقة، القيام بأبحاث ومشاريع مدرسية، أو إيجاد حلول مبدعة لحل الواجبات المنزلية المملة، أو اتخاذ قرارات عديدة للمشكلات أو المواضيع اليومية. (سعادة، 2003، 276)

وتتمثل خطوات تدريس مهارة الطلاقة في اختيار الهدف أو الموضوع المناسب، وتسجيل الأفكار واستخدامها لإثارة أفكار أخرى ذات صلة، وتقييم فاعلية الأعمال وما يجب وما لا يجب عمله في المرات القادمة، وهي بالتفصيل على النحو الآتي:

1) تطرح العديد من الأفكار حول الدرس.
2) تطرح العديد من الأسئلة الجيدة حول الدرس.
3) يهيئ الموقف التعليمي للفت انتباه التلاميذ.
4) يميز بين الأفكار ومدى مناسبتها للدرس.
5) يعدل في الأفكار الناتجة عن الحوار مع التلاميذ.
6) يستخلص ثم يصوغ مع التلاميذ المفاهيم الرئيسة في الدرس.
7) يحلل مع التلاميذ المفاهيم الرئيسة إلى مفاهيم فرعية.
8) يسأل أسئلة تتطلب الطلاقة مثل: ماذا؟ كيف؟.
9) يطرح أسئلة تباعدية مثل: ماذا لو؟.
10) يتناول إجابات التلاميذ بحرية تشجع على الإبداع.
11) لا يصدر أحكاماً سريعة على إجاباتهم.
12) يواجه التلاميذ بمواقف مفتوحة تشجعهم على الاستمرار.
13) يميز بين الافتراضات والحقائق لحل المشكلات.
14) يستخدم صيغ متنوعة لتقويم الطلاقة مثل: قارن بين، كيف يمكن؟. (إبراهيم، 2005، 243)

2) المرونة Flexibility

عرف تورانس (Torrance, 1966) المرونة بأنها: "القدرة على إنتاج حلول أو أشكال مناسبة، هذه الحلول تتسم بالتنوع واللانمطية، كما تعني القدرة على تغيير الوضع بغرض توليد حلول جديدة ومتنوعة للمثيرات أو المشاكل" (إبراهيم، 2005، 173)

كما يعرفها ملحم (2001) بأنها: "القدرة على توليد أفكار متنوعة وليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، مع توجيه مسار التفكير بحسب تغير المثير أو متطلبات الموقف". (ملحم، 2001، 238)

ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة. ومن أمثلة ذلك:

- اكتب مقالاً قصيراً لا يحتوي على أي فعل ماضي.
- فكر في جميع الطرق التي يمكن أن تصممها لوزن الأشياء المختلفة الخفيفة جداً.

وتتمثل أهمية تدريس هذه المهارة في زيادة قدرة التلميذ على توليد خيارات، وتغيير فكرة من اتجاه إلى آخر، ومن وقت لآخر. ومن أهم خطوات تطبيق مهارة المرونة جمع الاستجابات التي تمت بعد عملية العصف الذهني، ومن ثم تصنيف هذه الاستجابات لمعرفة أنماط التفكير الخاصة بالأفراد، ومن ثم إضافة نقاط جديدة على الموضوع للحصول على نواتج جديدة. (سعادة، 2003، 293)

ولتدريس مهارة المرونة خطوات تتم على النحو الآتي:

1) يعطي أمثلة متنوعة للمفاهيم والعلاقات الجديدة.
2) يوفر مواقف تتطلب الربط بين أكثر من مفهوم وعلاقة ومهارة.
3) يترك وقتاً للتلاميذ للتفكير في الأسئلة قبل أن يطلب الإجابة.
4) يساعد التلاميذ على استخدام المهارات بطرق وأساليب مختلفة.
5) ينوع من طرق تدريسه للمفاهيم الجديدة.
6) يوفر أمثلة غير شائعة للمفاهيم.
7) يطبق الحقائق والمفاهيم في مواقف غير مألوفة.
8) يوجه التلاميذ لتطوير الحلول واختصارها.
9) لا يفرض آراءه وأفكاره في حل المشكلات.
10) يعطي كل تلميذ حقه في التعبير عن ذاته من خلال ما يقدم من حلول.
11) يستخدم الوسائل التعليمية بفاعلية في الدرس.
12) يتبادل الأفكار مع التلاميذ حول الموضوعات والقضايا المتعددة.
13) يحاول البحث عن أكثر من طريقة للحل.
14) يستخدم صيغ متنوعة لتقويم المرونة مثل: عدّل، كيف تعالج؟ ما الذي أدى إلى؟. (إبراهيم، 2005، 243)

3) **الأصالة Originality**

عرف تورانس (Torrance, 1966) الأصالة بأنها: "قدرة الفرد على إعطاء فكرة جديدة وخارجة عن نطاق المألوف، أو مخالفة لما هو شائع". (إبراهيم، 2005، 173)

كما تعرّف بأنها: "الميل إلى تقديم تداعيات بعيدة، فهي من ناحية تعني جودة الأفكار، ومن ناحية ثانية تعني النفاذ إلى تداعيات بعيدة، ومن ناحية ثالثة تعني الجدة وعدم الشيوع فيما يتعلق بمنبه معين". (عويس، 2003، 15)

وتعد الأصالة أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع، وتعني الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع.

وتبرز أهمية تدريس هذه المهارة في ضرورة تفكير التلاميذ بطريقة أصيلة، والبحث الجاد عن أفكار جديدة، وفهم التلاميذ للموضوعات بعمق وأصالة يوصلهم لإنتاج أفكار أصيلة بدوره. (سعادة، 2003، 304)

وتتلخص خطوات تدريس هذه المهارة في الآتي:

1) يتحدى المعلم فكر التلاميذ بأفكار وصور تتطلب حلول ومفاهيم جديدة.
2) يعرض الصور والأفكار بطريقة تمكّن من عقد المقارنات.
3) يشجع إنتاج الأفكار الجديدة التي تثبت المهارات.
4) يساعد التلاميذ على ابتكار وسائل تعليمية للدروس.
5) يراجع الحل ويتأكد من صحته.
6) يساعد التلاميذ على إجادة صياغة المشكلات.
7) يجعل التلاميذ يستنتجون الأفكار الرئيسة للدرس.
8) يشجع التلاميذ على تفسير ملاحظاتهم واستنتاجاتهم.
9) يشجع التلاميذ على اكتشاف تطبيقات جديدة لفكرة أصيلة.
10) يوجه التلاميذ للبحث عن حلول أخرى للمشكلة.
11) يعطي تفسيرات غير مألوفة للإحصاءات والأشكال.
12) يقدر ما يظهره التلاميذ من إبداعات وأفكار أصيلة.
13) يستخدم صيغ مختلفة لتقويم الأصالة مثل: اقترح، استنبط، برهن.
14) يستخدم أساليب الحوار والاتصال الجيد بطريقة علمية أثناء الدرس. (إبراهيم، 2005، 243)

4) الحساسية للمشكلات:

وتُعرّف بأنها: " قدرة الفرد على رؤية المشكلات في الأشياء والعادات، أو النظر ورؤية جوانب النقص والعيب فيها وتوقع ما يمكن أن يترتب على ممارستها". (الطيطي، 2001، 65)

وتتمثل أهمية تدريس هذه المهارة في أنها تزود التلاميذ بأطر عمل منظم لتحليل تفكيرهم في مواقف غير تقليدية لحل المشكلات، وتعويدهم على تحسس المشكلات ومواجهتها بكل عزيمة ومسؤولية وكفاءة، وتكاد تكون ذاتها استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات، والخطوات التي يقوم بها المعلم والتلميذ خلالها. (سعادة، 2003، 470)

وتتلخص أهم الخطوات الخاصة بتطبيق هذه المهارة في الآتي:

1) يعرض المعلم الدروس في صورة مشكلة تتحدى عقول التلاميذ قليلاً.
2) يثير لدى التلاميذ الإحساس بالمشكلات خلال الدروس.
3) يساعد التلاميذ على التعرف على المشكلة وحدودها.
4) يشجع التلاميذ على صياغة المشكلة بأسلوبهم الخاص.
5) يوجه التلاميذ لجمع المعلومات حول المشكلة.
6) يركز دوماً على وجود أكثر من حل صحيح للمشكلة.
7) يساعد التلاميذ على اختبار صحة الفروض التي وضعوها.
8) يساعد التلاميذ على توظيف المفاهيم والعلاقات والمهارات في مواقف جديدة.
9) يبدي إعجابه عند توصل التلاميذ لحل إبداعي للمشكلة.
10) يقوم بتقييم أعمال التلاميذ بطريقة تمكنهم من فهم وإدراك مهارة الحساسية للمشكلات. (إبراهيم، 2005، 243)

وفي سياق الحديث عن مهارات التفكير الإبداعي يجدر القول بأنه من الممكن تعليم هذه المهارات بشكل مستقل عن المواد الدراسية، أو تعليمها من خلال توظيفها في الموضوعات والمجالات الدراسية المتنوعة، وتكون النتيجة في الحالتين هي تدريب المتعلم على مهارات التفكير الإبداعي.

6. مراحل العملية الإبداعية: Stages of the Creative Process

يعرف جونس (Jones, 1972, 31) العملية الإبداعية بأنها "عملية تمر من خلال اهتمام المبدع بالمشكلات ومن ثم البحث المتعمق في الاتجاهات كافة، وبعد ذلك تأتي الفكرة الإبداعية على شكل ومضة من دون تفكير واع بالمشكلة، ومن ثم إيجاد الحل المقبول من الآخرين".

ولقد أشار عدد من التربويين _ ومنهم تورانس ووالاس _ إلى أن العملية الإبداعية هي سلسلة من الخطوات التي يقوم بها الشخص المبدع، تبدأ بالشعور بالمشكلة وتحديدها وتعريفها وتبيّن مظاهرها، ثم وضع التصورات والحلول الملائمة لها.

ويرى سميث أن العملية الإبداعية هي التعبير عن القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل أن بينها علاقات. (عبد الله، 2001، 28)

واختلف الباحثون في تحديد مراحل العملية الإبداعية باختلاف فلسفة مقدميها وأهدافهم. ويرى تورانس بأن نموذج (والاس Wallas) هو الأساس لأغلب برامج التدريب على التفكير الإبداعي المستعملة اليوم، حيث يلاحظ أن المرحلتين الأولى والأخيرة من مراحل نموذج والاس تقولان: إن التفكير الإبداعي يبدأ بالتحضير المقصود الهادف، وينتهي بالإثبات النقدي. (Torrance, 1993, 121)، وهذه المراحل هي: (عبد العزيز، 2006، 167)

1) مرحلة الإعداد Preparation

يقوم الفرد في هذه المرحلة بتحديد المشكلة ومعرفة جميع الجوانب المرتبطة بها ومقارنتها مع المشاكل التي تشبهها، والتعرف على طرق حلها السابقة للاستفادة منها في توليد حلول للمشكلة الراهنة.

ومن أجل تمكين الطلبة من البناء المعرفي القوي في مجال اهتمامهم لا بد من توفير المصادر المتنوعة، وإثراء البيئة الصفية والأسرية، وإتاحة المجال أمام الطالب للتساؤل، وتوفير الإجابات اللازمة لتساؤلاته من خلال التفاعل الإيجابي والبناء مع المعرفة.

2) مرحلة الاحتضان Incubation

وتسمى بمرحلة الاختمار حيث يترك الفرد موضوع المشكلة وينصرف إلى نشاط آخر ليترك المجال لأفكاره لكي تختمر في ذهنه، وبالتالي يعمل عقله بصورة لا شعورية للتوصل إلى حل للمشكلة، وهي نشاط غير ظاهر يسمى بما قبل الاستبصار ويتصف بتشتيت الانتباه.

وهي أصعب مراحل التفكير الإبداعي، وتتميز هذه المرحلة بالجهد الكبير الذي يبذله الفرد المبدع لحل المشكلة، وتظهر هذه المرحلة قبل أن يبدأ التفكير الفعلي، أي في مرحلة ما قبل الوعي.

وتستمر هذه المرحلة لعدة دقائق أو لعدة ساعات وربما تصل إلى عدة سنوات، والذي يحكم طول الفترة الزمنية لهذه المرحلة هو مدى تعقد وتشعب المشكلة التي يفكر فيها الفرد ودرجة تركيزه فيها. (عبد الله، 2001، 33)

3) مرحلة الإشراق أو التنوير illumination

وهي المرحلة التي تحدث فيها الومضة أو الشرارة التي تؤدي إلى فكرة الحل وتحدث بشكل مفاجئ، حيث يتمسك الفرد بها لكي لا تفلت منه لأنها قد لا تعود إليه مرة أخرى، وهذه المرحلة يمكن وصفها بالاستبصار وإعادة تنظيم الخبرة وبناء الأفكار.

وتتضمن هذه المرحلة إدراك الفرد العلاقة بين الأجزاء المختلفة للمشكلة، وانبثاق شرارة الإبداع أي اللحظة التي تؤدي بدورها إلى حل المشكلة. (الطيطي، 2001، 65)

4) مرحلة التحقق أو التنفيذ Verification

وهي مرحلة اختيار الحل والتأكد منه، أو الوصول إلى الإنتاج الذي يتم التوصل إليه في ضوء الحقائق المعروفة والمنطقية أو في ضوء نتائج التجارب.

ذلك أن العملية الإبداعية لا تنتهي عادةً بمجرد حدوث الإشراق والتوصل إلى حل المشكلة، بل إن هناك حاجة وضرورة لبذل المزيد من الجهد الواعي والمتابعة للتغلب على العقبات التي قد تعترض عادةً الأفكار الإبداعية وترجمتها إلى إنتاج إبداعي.

وليس بالضرورة أن يمر الفرد المبدع بجميع المراحل الأربعة السابقة بشكل متسلسل، فالتداخل بين هذه المراحل وارد.

7. تعريف الأداء التعليمي الإبداعي للمعلم:

الإبداع في الأداء التعليمي يعني "الخروج على المألوف في الممارسة التدريسية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة ومقوماتها، فالمعلم الفعال يسعى دوماً لأن يجرب طرائق وأساليب تعليمية جديدة، ويبتكر وضعيات تدريسية أكثر ملاءمة لتدريس المتعلم المواد والموضوعات التي يدرسها، وأن يوفر فرصاً كافية ومناسبة لتلاميذه لأن يجربوا أساليب مختلفة لحل المشكلات". (طعيمة وآخرون، 2006، 142)

كما يُعرف بأنه "عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة أو المعلومات واختلال الانسجام وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك، والبحث عن حلول، والتنبؤ، وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها، أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين". (جروان، 1998، 54)

ويعرف إبراهيم التعليم الإبداعي من خلال تكاتف وتفاعل دور العناصر الموجودة في المدرسة من (إدارة ومعلم وبيئة مادية ومنهج دراسي) في تنمية الإبداع فيرى بأنه "التدريس الذي تتكاثف فيه الإمكانات والظروف الإدارية والفنية والمادية السائدة في المدرسة والتي تشجع على الإبداع مع طبيعة المنهج الدراسي ونزعة المعلم الإبداعي بهدف اكتشاف وتنمية مواهب وقدرات التلاميذ الإبداعية" (2005، 235)

وبذلك فإن الأداء التعليمي الإبداعي هو تعليم بطرق وأساليب جديدة تلائم المتعلم والمادة التعليمية، كما أنه يعزز لدى المتعلم القدرة على الإحساس بالمشكلات والتوصل إلى حلٍ لها، وينتج عنه اكتشاف وتنمية الإبداع لدى المتعلمين إذا توافرت البيئة المادية والإدارية المشجعة والراعية للإبداع.

وتعرف الباحثة الأداء التعليمي الإبداعي (إجرائياً) بأنه: مجموعة الممارسات والسلوكات التعليمية الأصيلة وغير المألوفة، التي يتبعها معلم مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمتعلقة بالجانب المعرفي والوجداني والمهاري في مراحل التعليم (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، ليصل إلى الدرجة أو المستوى الذي يسهم في الكشف عن المهارات والمواهب الإبداعية لدى المتعلمين وتنميتها.

8. استراتيجيات التعليم الإبداعي:

يرى بعض المعلمين أن الإبداع قد يحدث لدى التلاميذ عند استخدام أساليب تسلطية في التدريس، وهذه نظرة خاطئة، فالتفكير الإبداعي شأنه شأن القدرات الأخرى، يمكن تنميته إذا ما أُعد المعلمون الإعداد الكافي المناسب، واستخدموا الطرائق الملائمة لهذا الغرض. (علي، 1998، 4)

ومن أهم استراتيجيات التعليم الإبداعي التي ورد ذكرها في أدب الإبداع: الحل الإبداعي للمشكلات، العصف الذهني، الطريقة الاستكشافية، الألعاب التعليمية، استخدام الخيال، تمثيل الأدوار، الاستقصاء الموجه، المناقشة الجماعية، الألغاز العلمية، عمل نماذج من خامات البيئة، إعداد التقارير ومناقشتها، النشاطات اللاصفية.

وأهم هذه الاستراتيجيات كما اتفق عليها رواد الإبداع هي الآتي:

أولاً: الحل الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving:

وهو أسلوب يساعد المتعلمين على إيجاد الحلول للمشكلات بأنفسهم انطلاقاً من مبدأ أن هذا الأسلوب يهدف إلى تشجيع المتعلمين على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط الذي يقوم به العلماء. (محمد، 2007، 125)

ويعرفه جروان بأنه "عملية تفكير مركبة تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية محددة بهدف التوصل إلى أفضل الحلول للخروج من مأزق أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب أو مرغوب". (2002، 165)

كما يقصد به العمليات التي يقوم بها الطالب مستعملاً المعارف والمعلومات والمهارات التي سبق له أن تعلمها واكتسبها، في التغلب على مشكلة على نحوٍ جديد وغير مألوف، والوصول إلى حل لها. (مرعي والحيلة، 2009، 112)

وقد أكد (تورانس Torrance) على أن ناتج حل المشكلة يكون إبداعياً إذا كان جديداً وله قيمة سواء بالنسبة للشخص المفكر نفسه أو بالنسبة للثقافة التي يعيش فيها، وأن يكون من النوع غير التقليدي بمعنى أن يتطلب تعديلاً أو رفضاً للأفكار التي كانت مقبولة من قبل.(1972, 240)

ويرجع ماكينون (Mackinon, 1979) العلاقة بين الإبداع وحل المشكلة إلى أن عملية الإبداع تبدأ دائماً بالإحساس بالمشكلة، وتتضح جذور الإبداع في الوعي بأن هناك قصوراً أو غموضاً ما، فأحد سمات الشخص المبدع رؤيته للمشكلات التي لا يستطيع أن يراها الآخرون وهذا ما يجعله غير عادي. (المنصور، 1999، 120) كما أنه ينتج عن كليهما نتائج واستجابات جديدة، لكن الإبداع ليس حلاً للمشكلات، فالإبداع يلتزم بمحكات في المنتج، ربما لاتتوافر في حل المشكلات. (الأعسر، 2000، 31)

وطريقة حل المشكلات هي أقرب إلى سلوك الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما، وبالتالي هي نشاط عقلي هادف يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب. (الحيلة، 2009، 53) وتتمثل خطواتها في النقاط الآتية:

1) تحديد المشكلة والشعور بالحاجة إلى حلها.
2) العمل على توضيح المشكلة وفهم طبيعتها وحدودها.
3) جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة.
4) اختيار أكثر البيانات اتصالاً بالمشكلة.
5) وضع الحلول المقترحة في ضوء البيانات.
6) تقويم الحلول واختيار ما يناسب الموقف.
7) وضع الحل المناسب موضع التنفيذ.
8) تقويم جميع الخطوات السابقة. (أبو جلالة، 2007، 177)

ويستند هذا الأسلوب على أسس تربوية محددة ومنظمة ومرنة، ويتميز بفعالية المتعلم الذي يكون نشيطاً ومحوراً أساسياً في الموقف التعليمي خلال حل المشكلة، والخطوات التي يمارسها المتعلم خلال حل المشكلة تجعل المتعلم يمارس الأنشطة، والعمليات العقلية العليا التي تحسن من قدراته الإبداعية، الأصالة والمرونة والطلاقة، فهذا الأسلوب يشجع تفكير المتعلمين عامة والتفكير الإبداعي خاصة، ويشعر المتعلمون أثناء التعلم بهذا الأسلوب بحرية المنافسة والحوار وإثارة التساؤل والاستقلالية في التفكير، والقدرة على التعبير بحرية ومرونة والتعاون والإحساس بالمسؤولية، كذلك يشجع على طرح الأفكار والحلول غير المألوفة، ويعلمهم عدم التسرع في فرض الفروض، كما يتميز بالتفاعل المستمر بين المعلم والمتعلمين، ودور المعلم يتركز على توجيه المتعلمين وإرشادهم. (رزق، 1998، 168–170)

كما تتحدد أهمية استخدام أسلوب حل المشكلات بالنقاط الآتية:

1. تتوافر فرص العمل الفردي والجماعي، إذ يتعلم الأطفال عن طريق العمل الجماعي التعاون فيما بينهم، ويطورون اتجاهات إيجابية نحو أسلوب التعاون بوصفه أسلوباً للعمل.
2. يثير اهتمام الأطفال ويجعلهم يشعرون بأهمية ما يتعلمون، فما يتعلمونه من حقائق ومفهومات ومبادئ علمية له قيمة وظيفية، حيث يتم استخدامه في حل المشكلات اليومية الموجودة في حياتهم.
3. يطبق الأطفال المعرفة في مواقف جديدة عندما تنشأ عن المشكلة الأساسية مشكلات ومسائل جديدة.

4. تدعم أهداف التعلم المدرسي من خلال ممارسة خبرة حل المشكلات داخل الصف في المدرسة وخارجها، مما يعمق العلاقة بين المفهومات التي يتفاعل معها الطفل، والأنشطة اللاصفية.
5. يشكل أسلوب حل المشكلات أسلوباً مبدئياً من أساليب التعلم، ومن أساليب تطوير المعرفة، لذلك يمكن استخدام أساليب تعلم مختلفة مثل: الاكتشاف أو الاستقصاء، أو المناقشة أو التعلم الذاتي. (قطامي، 2007، 446)

ثانياً: العصف الذهني Brain Storming:

أسس هذه الطريقة أوسبورن (Osborn) عام 1957، وسميت بذلك لأن العقل يعصف بالمشكلة ويفحصها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها، وتقوم على صورة جلسة يتم فيها عرض وتوليد الأفكار الجزئية وتغطيتها بالمناقشة، حيث تكتشف أفكار جديدة وتدمج أفكار موجودة. وهناك مبدأين وضعهما أوسبورن يجب مراعاتهما عند تطبيق هذه الجلسات وهما: (جروان، 2007، 103)

أولاً: تأجيل الحكم على أي فكرة مطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف، وهذا يتطلب من المعلم إرجاء نقد وانتقاد أفكار التلاميذ إلى ما بعد حالة توليد الأفكار.

ثانياً: التأكيد على مبدأ " كم الأفكار يرفع ويزيد كيفها " أي أن الكمية تولد النوعية، فمزيد من الأفكار المعتادة يولد نوعية جيدة من الأفكار التطبيقية أو الإيجابية.

ويرى (بارنز، 1963) أن طريقة العصف الذهني هي جزء من عملية سيكولوجية شاملة هي عملية مواجهة المشكلات المستعصية بحلول إبداعية. (الأحمد، 2001، 148)

وتعد هذه الطريقة في التعليم من الطرائق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي والمعالجة الإبداعية للمشكلات، وتطلق الطاقات الكامنة عند الطلاب في جو من الحرية واحترام الرأي والرأي الآخر. (خضر، 2006، 222)

وقد أوضح روشكا أن هناك أربع مراحل لعملية العصف الذهني هي:

المرحلة الأولى: صياغة المشكلة:

مما لاشك فيه أن وضوح المشكلة من أهم عوامل نجاح جلسة العصف، وعلى المعلم أن يختار مشكلة نوعية محددة لا مشكلة عامة، ومن المفيد أن تطرح المشكلة على هيئة أسئلة محددة وواضحة، مع الأخذ

بالاعتبار أن الأسئلة التي تبدأ بأدوات الاستفهام ماذا؟ لماذا؟ كيف؟ مفيدة جداً في حث التلاميذ على اقتراح الحلول.

المرحلة الثانية: بلورة المشكلة:

ويتم فيها وضع تصور للحلول من خلال طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار من الحاضرين ثم تجميعها وإعادة بنائها، وتبدأ هذه المرحلة بتذكير المعلم للتلاميذ بضرورة تجنب النقد وتقبل أية فكرة ومتابعتها.

المرحلة الثالثة: العصف:

ويتم فيها تقديم الحلول واختيار أفضلها، وبالتالي فإن جلسة العصف الذهني هي موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للتلاميذ المشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم أو النقد.

المرحلة الرابعة: تقييم الأفكار:

وفيها يتم انتقاء الأفكار المفيدة لتنفيذها وفقاً لعدة معايير مثل الأصالة والحداثة والمنفعة والأفكار المنطقية. (أبو جلالة، 2007، 179)

ثالثاً: التعلم التعاوني The Cooperative Learning:

يعرفه عصام الدين (2003) بأنه " نوع من التعليم يتيح الفرصة لمجموعة من المتعلمين لا تقل عن اثنين ولا تزيد عن سبعة بالتعلم من بعضهم البعض داخل مجموعات يتعلمون من خلالها بطريقة اجتماعية أهدافاً وخبرات تعليمية تؤدي بهم في النهاية إلى بلوغ الهدف من الدرس". (عصام الدين، 2003، 110)

والتعلم التعاوني يعد من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون في مجموعات، يعلم بعضهم بعضاً، ويتحاورون فيما بينهم، بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته. (حسانين، 1999، 180)

وهذا ما أكدته كوجك (1992) بأن التعلم التعاوني ينمي القدرة الإبداعية لدى التلاميذ، حيث ترى أن التعلم التعاوني نموذج تدريسي يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما

يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وفي أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية. (حسانين، 1999، 21)

ومن أبرز مزايا هذا الأسلوب في التعليم الإبداعي الآتي:

1) زيادة التحصيل العلمي نظراً لتعلم التلاميذ من أقرانهم.
2) شعور المتعلم بالإنجاز الذاتي.
3) تنمية التفكير المجرد والتفكير المنطقي للمتعلم.
4) تنمية الروح التنافسية بين التلاميذ كمجموعات وليس كأفراد.
5) تعويض نقص الإمكانات والأجهزة المعملية.
6) تهذيب سلوك المتعلمين وبناء أخلاق اجتماعية مرغوبة كالإنصات للمتحدث، واحترام الرأي الآخر ومحبة التلاميذ لبعضهم.
7) التدرب على الحوار الهادئ البناء بأسلوب علمي.
8) حصول المتعلمين على تغذية راجعة من النقد الذي يوجه لأعمالهم، والاستفادة من الأخطاء التي يقعون فيها عن طريق المحاولة والخطأ. (طافش، 2005، 189) (عصام الدين، 2003، 112)

رابعاً: الطريقة الاستكشافية Discovery Method:

تعد هذه الطريقة من أكثر أساليب التدريس فاعلية في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ، وذلك لأنها تتيح الفرصة أمامهم لممارسة طرق العلم وعملياته، وتسلك بالمتعلم سلوك العالم الصغير في بحثه وتوصله للنتائج كأن يحدد المشكلة، ويفرض الفروض، ويجمع البيانات ويحللها، ويلاحظ ويقيس ويختبر، ويتوصل بعد ذلك للنتائج. (محمد، 2007، 117) أي أن المتعلم تكون لديه القدرة على تطوير قدراته التفكيرية مما يتيح له فرصة الوصول لمستوى التفكير الإبداعي.

ويرى أوزبل أن الطريقة الاستكشافية تسمح للمتعلم الوصول لمكونات الظاهرة وأسبابها، فتتكون لديه الخبرة والطريقة لتطبيقها على مشكلات جديدة، والوصول لمعارف جديدة بالنسبة إليه. (جمل، 2005، 78-79)

إن التعلم باستخدام الاستقصاء أو الاستكشاف له فوائد متعددة بالنسبة للمتعلم، فهو يوفر فرصاً عديدة للتوصل إلى استدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء أكان الاستقرائي أم الاستنباطي، كما يشجع على

التفكير الناقد، ويعمل على تنمية المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، فضلاً عن أنه يقود المتعلم للتخلص من التبعية التقليدية والتسليم للغير، ويعزز ثقة المتعلم بنفسه، ويزيد في دافعيته للتعلم، ويساعد على تنمية الإبداع والابتكار لديه، ويساعد في بقاء أثر التعلم بشكل أفضل، ويقلل من النسيان، ويزيد في الكفاءة العقلية، ويكون المتعلم صانعاً للمعرفة بدلاً من أن يكون متلقياً لها، كما أن الأطفال يميلون إليه لأنه أسلوب شائق. (محمد، 2010، 154–155) ويضيف طافش بأنه يكسب المتعلم القدرة على الملاحظة الدقيقة والموضوعية، وجمع المعلومات، والقياس باستخدام أطر مرجعية، وينمي قدرة المتعلم على الابتكار والإبداع، والتنبؤ بما يحدث مستقبلاً. (2005، 190–191)

9. تعريف المعلم المبدع:

هو "المعلم القادر على إنتاج عدد من الأفكار الأصيلة ودرجة عالية من المرونة في الاستجابة وتطوير الأفكار والأنشطة والإبداع لدى معظم الطلبة بدرجات متفاوتة، وتكون نتائجه خلاقة وليست روتينية أو نمطية". (طافش، 2005، 78)

ويُعرف أيضاً بأنه "المعلم الذي لا يرى نفسه المصدر الوحيد لمعارف طلابه، ويقدّر الطلاب المبدعين، ويتمتع باتجاهات إيجابية نحو الإبداع والمبدعين، ويسمح لطلابه بالحرية في العمل والتفكير واختبار نشاطات التعلم، وقادر على توفير بيئة تعلم إبداعية، ويشجع الأفكار الغريبة والجديدة والمبادأة الذاتية لطلابه". (الراميني وكراسنة، 2007، 118)

وبالتالي فإن المعلم المبدع هو المعلم الذي يجسّد في تفكيره وسلوكه مهارات التفكير الإبداعي، وينمي ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال تقديم الدعم لهم، وتشجيعهم على المناقشة والتعبير عن آرائهم، وتقبّل الأفكار الجديدة التي قد تصدر عنهم، كما يقوم بتنظيم بيئة تعليمية مثيرة للإبداع، ويستخدم أساليب وطرق جديدة غير مألوفة تؤدي بالنهاية إلى تحفيز وتنمية الإبداع لدى المتعلمين.

10. دور المعلم في تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي:

إن العبء الأكبر يقع على المعلم للوصول إلى الإبداع في التدريس مما يساعد على نمو المهارات الإبداعية لدى تلاميذه. (أحمد، 2008، 229) فالمعلم يهيء المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها، يقوي روح الإبداع أو يقتلها. (الحيلة، 2002، 36)

ويرى (ديون Dion) أن إثارة الإبداع الكامن لدى التلاميذ يتم من خلال سلوك المعلم التدريسي، لأن التلميذ لا يدرك قدرته الإبداعية الكامنة، ولا يستطيع أن يتعامل مع الموقف التعليمي إلا من خلال إثارته باستخدام أساليب التدريس الإبداعية. (Dion, 1993, 4237)

يحتاج المعلم ليطور أداءه في التعليم ليصبح مبدعاً، ولتعليم المتعلمين مهارات الإبداع وتطويره لديهم إلى عدة مهارات أهمها كما تذكرها (محفوض، 2012، 67-68):

1. الإبداع في ترتيب الموضوعات الدراسية وتنظيمها: حيث إن ترتيب الموضوعات والنشاطات التدريسية حسب اعتبارات معينة له دور مهم في إبداع المعلم، فمثلاً حدوث هزة أرضية في المنطقة، أو نزول المطر، أو غرق باخرة، يمكن للمعلم المبدع الاستفادة من هذه الأحداث وغيرها في إعادة ترتيب بعض الموضوعات بمرونة إبداعية، وهكذا يخرج عن الروتين التدريسي، ويتحرر من جمود الكتاب.
2. الإبداع في إثارة المشكلات: حيث ينبغي أن تقدم الموضوعات بصورة مشكلات، وأسئلة تتطلب الإجابة عنها، وكل طالب أو مجموعة من الطلاب يرى المشكلة برؤية قد تختلف عن رؤية الآخرين، وعلى المعلم أن يثير المشكلات بطرق إبداعية بدرجات متفاوتة بحيث تستفز وتلبي قدرات الطلاب وتفجر طاقاتهم الإبداعية.

وقد أشارت دراسة " تشانج وينج Chang & Weng , 2002" إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قدرة الطلبة على حل المشكلات وامتلاكهم لمهارات عمليات العلم المتكاملة. (Chang & Weng, 2002, 450)

ويرى " كانز وولتز Cassans &Walts " أن تدريس أسلوب حل المشكلات طريقة مؤثرة في تنمية المهارات العلمية والعمليات العملية والإبداع العلمي. (طافش، 2006، 203)

3. الإبداع في تخطيط الدروس: ينظر إلى التخطيط الدراسي باعتباره خطة مرشدة وموجهة لعمل المعلم، وهذه الخطة ليست قواعد جامدة تطبق بصورة حرفية، بل هي وسيلة وليست غاية، تتسم بالمرونة والاستعداد للتعديل والتطوير والتحسين في ضوء المتغيرات المستجدة. وإن اتباع المعلم لخطة دراسية جامدة لعدة حصص دراسية يعني أن يبتعد عن الاتجاهات الإبداعية في التدريس، وهذا يعني أن التدريس الإبداعي يتطلب عدة خطط للحصة الواحدة، بحيث تلائم حاجات واستعدادات الطلاب العاديين والمبدعين.

والإبداع في تخطيط الدروس يتطلب من المعلم الآتي:

- تحديد الأهداف التعليمية للدرس بدقة مع مراعاة قدرات التلاميذ والإمكانات المتاحة.
- صياغة الأهداف بصورة سلوكية يمكن قياسها، وخاصة ما يتعلق بابتكارية المتعلم وإبداعه.
- وضع عدد من الأهداف المترادفة للموقف التعليمي بحيث يكون هناك فرص متنوعة للاختيار.
- إعداد خبرات تعليمية متنوعة تساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف المنشودة. (إبراهيم، 2005، 235-236)

4. الإبداع في السلوك التدريسي الصفي: إن المعلم المبدع يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في النشاطات التدريسية والإمكانات المادية الأخرى. والسلوك التدريسي الصفي للمعلم يتطلب إبداعاً في إدارة الصف من جهة، ومرونة وحساسية للأنماط التعليمية للمتعلمين فرادى وجماعات من جهة أخرى، والمرونة تعني انتقال المعلم من دور الملقن للمعلومات إلى دور المستمع المناقش الموجه للنشاطات الميسر للتعلم المرافق في البحث والاستقصاء، المشجع لأسئلة المتعلمين ونشاطاتهم وإجاباتهم على تنوعها وجدتها.

وبالتالي فإن السلوك التدريسي الصفي للمعلم يشمل إدارته للصف، وتنظيمه للبيئة الصفية، وتفاعله مع المتعلمين.

وبالنسبة لتنظيم البيئة الصفية تتفق العديد من الأدبيات في تأكيدها على دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، حيث ترى الأعسر (1998) تأكيد الأبحاث على أهمية قيام المعلم بتنظيم الفصل الدراسي بأسلوب يشجع التلاميذ على أن يصبحوا مفكرين إيجابيين. (الأعسر، 1998، 25)

ويشير السليمان (1999، 16) إلى أن المعلم هو المسؤول عن خلق جو تعليمي جديد من خلال ورش العمل والمحتوى الذي يعمل على تنمية التفكير لدى التلاميذ.

ولكي يعزز المدرس سلوكاً إبداعياً لدى طلبته يجب أن يكون متقبلاً لذاته، وأن يكتسب استبصاراً وفهماً لأكثر الطرق فاعلية في التعامل مع الفروق الفردية ومراعاة الاختلاف في الرأي والأفكار. (كناني، 2005، 259)

وأضاف " تورانس Torrance" أن أفضل مناخ لتعزيز الإنتاج الإبداعي عند الطلاب، هو المناخ الذي يعرف فيه هؤلاء الطلاب توقعات المدرسين والحدود التي يجب أن يعملوا ضمنها، لذا يجب على المدرس أن يقوم بتوجيه طلابه باستمرار، وبإيضاح توقعاته لهم، وبتحديد بعض الأطر الواضحة التي يجب أن يعملوا من خلالها. (نشواتي، 1996، 140)

ومن المهارات التي يُفترض إلمام المعلمين بها لبناء بيئة صفية مثيرة للإبداع ما يلي:

- إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما كان نوعها ومستواها.
- تجنب المعلم الانفعال الزائد والصرامة والعبوس في استجاباته لسلوكيات المتعلمين.
- إعطاء المعلم الوقت الكافي للطلاب ليعبروا عن أفكارهم.
- عدم إصدار المعلم أحكاماً نقدية على الأفكار المطروحة من المتعلمين.
- تغيير نمط جلوس المتعلمين التقليدي في الحجرة الدراسية إلى أوضاع أخرى جديدة.
- مساعدة المتعلمين على التعرف على الأخطاء.
- إعطاء المتعلمين دروساً في ضبط النفس.
- تشجيع المتعلمين على ربط الأفكار المطروحة وتحليلها.
- إشعار المتعلم بأنه كفء في أعماله، لكي تتولد عنده روح التجديد والمثابرة.
- على المدرس أن يهيئ مواقف لإثارة المناقشة بين المتعلمين، ثم يتركهم دون أن يتدخل فيها إلا لغرض استمرارها، وإثارة حماس المتعلمين لها.
- إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين للمشاركة. (الألوسي، 1981، 86–88) (العزة، 2002، 267–268) (العمري، 2012، 268) (المالكي، 2006، 286)

5. الإبداع في النشاطات المخبرية: يعتبر المعمل وما يصاحبه من نشاطات مخبرية القلب النابض في التدريس الإبداعي. وينبغي أن يتضمن التدريس الإبداعي نشاطات مخبرية ومشاكل علمية تتطلب فرض الفروض وطرح الأسئلة والتقصي والتجريب، على أن تُقدَم هذه النشاطات بأفكار وأساليب مبدعة، حيث أن المواهب الإبداعية تنمو لدى المتعلم إذا أُعطي الفرصة لأن يعمل وينقب بنفسه، ويسجل ملاحظاته، ويقيس، ويصنف، ويستنتج، ويتنبأ، ويضع الفرضيات، ويصمم التجارب، وينفذها، وهكذا ينمو التفكير الإبداعي للمتعلم ويقوم بدور المكتشف.
6. الإبداع في توجيه الأسئلة: لكي يطرح المعلم أسئلة إبداعية، أسئلة تتطلب صياغة للفروض والتفكير والتقصي والتجريب، عليه أن يسأل أسئلة متنوعة تناسب المستويات العقلية للمتعلمين المختلفين، فليس جميع المتعلمين يُحث تفكيرهم أو تُفجر طاقاتهم الإبداعية بنفس النوع والمستوى من الأسئلة، ويتطلب ذلك الاحتفاظ بسجل دراسي يوضح مراحل التطور التي تطرأ على تفكير كل متعلم.

ويرى إبراهيم (2005) أنه لكي يثير المعلم كوامن الإبداع في عقول المتعلمين لابد من طرح أسئلة تتحدى عقولهم وتعمل على إبراز قدراتهم الإبداعية، وأن تراعي الآتي:

- أن تتطلب الأسئلة صياغة للفروض والتفكير والتقصي والتجريب.
- أن تتناول الأسئلة مهارات التفكير العليا.
- لابد أن تكون الأسئلة مفتوحة النهاية.
- أن تكون الأسئلة متسلسلة ومنطقية ومترابطة ومتدرجة الصعوبة.
- أن تكون الأسئلة متنوعة تناسب مختلف المستويات العقلية للتلاميذ.
- أن يسأل التلميذ أكثر من مرة حتى يستحوذ على تركيزه، وأن يكرر السؤال على أكثر من تلميذ حتى يتضح المعنى للجميع.
- أن يعطي للتلاميذ فرصة التعبير اللفظي عن أفكارهم.
- أن تتنوع الأسئلة لتشمل الأسئلة التقاربية والتباعدية.
- تقبل عدة استجابات للأسئلة المفتوحة (استمطار الأفكار).
- أن لا يصدر المعلم أحكاماً على استجابات التلاميذ أو يعبر عن آراء كابحة للتفكير.
- أن يحث التلاميذ على التأمل في إجاباتهم بعد الانتهاء للتقييم والاستفادة من خبرات الآخرين في ذات الوقت. (إبراهيم، 2005، 239) (الشديفات، 2008، 5-7)

7. الإبداع في التقويم: يهدف التقويم الإبداعي إلى مقارنة أداء الطلاب بالأهداف الإبداعية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها لدى الطلاب، ولكي يكون التقويم شاملاً ينبغي تقويم تعلم الطلاب من جميع الجوانب، وهذا يشمل تقويم مدى اكتسابهم للمعارف وعمليات العلم ومهارات التفكير الإبداعي، واستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، ومدى اكتسابهم للميول والاتجاهات الإبداعية الإيجابية.

كما يهدف إلى إيجاد المناخ الإبداعي للمتعلم من أجل إكسابه القدرة على التطوير والإبداع، ومواكبة التطورات المتلاحقة في الثقافات والعلوم والمعارف. (الربيعي، 2006، 411)

ويمكن للمعلم أن يستخدم عدة وسائل في التقويم الإبداعي، لعل أبرزها ما يلي:

1. تقييم الأداء العملي: يتم تقييم الأداء العملي للمتعلم أثناء تنفيذه لأنشطة التعلم العملية أو بعدها من خلال الممارسات العملية في المخبر أو الميدان، اختبارات الأداء، كتابة التقارير الميدانية، إنجاز المشروعات.
2. اختبارات الإنجاز: وهي اختبارات يعدها المدرس للمتعلمين ويطلب منهم إنجازها، ويلاحظهم في أثناء إنجازهم لهذه الاختبارات، ويجري معهم مقابلات شخصية ليحدد مستوى تقدمهم في الإنجاز.

3. مقاييس الجوانب الوجدانية: وهي المقاييس المستخدمة في تقويم ميول المتعلمين واتجاهاتهم وقيمهم وأوجه التقدير لديهم.
4. الحقيبة التقويمية: ويطلق عليها سجلات الأداء أو ملفات عمل المتعلم، وهي عبارة عن سجلات للتعلم والتقويم تضم عينات ممثلة من أعمال المتعلمين وإنجازاتهم التي يتضح منها مستوى تحصيلهم وتقدمهم في التعلم، مثل الاختبارات والتقارير والأبحاث الفصلية، والواجبات المنزلية، والمشروعات، وغيرها من الأعمال والأنشطة التي قام بها المتعلم، والتي تعد مؤشراً على مدى التقدم الذي حققه خلال دراسة المقرر. (الطناوي، 2011، 255-256)

فالمهارات التعليمية الإبداعية هي مجمل الأساليب التربوية غير المألوفة والقائمة على الجدة والتميز والتفرد والتي يؤديها المعلم لتقديم درسه وتقويمه فالمعلم يكون مبدعاً إذا ما اعتقد بضرورة القيام بممارسات أصيلة ومرنة تتصف بالطلاقة، وعرف متطلبات هذه الممارسات، وقام بأدائها كتصميمه لوسائل تعليمية مبتكرة وتطبيق أفكار جديدة غير مألوفة وتنويعه في أساليب تقويمه للمتعلمين، فعندما يحقق المعلم هذه الأداءات يمكن القول بأنه يؤدي مهارات تعليمية إبداعية من شأنها أن تنمي القدرة الإبداعية لدى المتعلمين.

وبما أن العصر الذي نعيشه اليوم هو عصر الجودة وهو عصر يتميز بمتغيرات غير مسبوقة وتحديات لابد من مواجهتها والانسجام معها، كان لابد للمعلم من أن يرتقي بأدائه التعليمي الإبداعي إلى مستوى الجودة الذي يميز هذا العصر فيشجع المتعلمين على الاستقلال الفكري لمزيد من الإبداع والابتكار.

11. مفهوم الجودة الشاملة وتعريفها:

من بين المفاهيم الأكثر انتشاراً الآن لتطوير أساليب العمل في مختلف مجالاته مفهوم الجودة الشاملة، حيث يشير هذا المفهوم بشكل مجمل إلى مجموعة من المعايير والمؤشرات التي يهدف تبنيها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المنشودة للمؤسسة، وتطوير أدائها وخدماتها وفقاً للأغراض المطلوبة ووفقاً للمواصفات وبأفضل الطرق وبأقل جهد وكلفة ممكنين.

ولقد ظهر مفهوم الجودة أول ما ظهر في إطار الصناعة والاقتصاد، وكان من الطبيعي أن تتسرب هذه المفاهيم والأفكار من قطاعي الصناعة والاقتصاد إلى قطاع التعليم، حيث أصبح تطبيق الجودة الشاملة

في التعليم مطلباً ملحاً لأجل التفاعل مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتتزايد فيه المنافسة والصراع بين الأفراد والجماعات والمؤسسات.

وقد عرف ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها (جود) والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوّده، وجوّده أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله وقد جاد جوده أي أتى بالجيد من القول والفعل. (ابن منظور، 1984، 72)

كما عرفها تينر (Tenner, 1992, 3) بأنها: " استراتيجية عمل أساسية تسهّل تقديم سلع وخدمات ترضي بشكل كبير العملاء في الداخل والخارج وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة ".

وتعرفها المنظمة الدولية للتقييس الآيزو (ISO) بأنها " الدرجة التي تشبع فيها الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية من خلال جملة الخصائص الرئيسة المحددة مسبقاً". (العزاوي، 2005، 15)

أما الجودة الشاملة فتعرّف بأنها: "مجموعة من المعايير والسمات التي يجب توفرها في جميع عناصر المؤسسة أو العملية في المؤسسة، سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات التي تعمل على تحقيق حاجات ورغبات ومتطلبات العاملين في المؤسسة والمجتمع المحلي وذلك من خلال الاستخدام الأمثل والفعال لجميع الإمكانات البشرية والمادية مع استغلال الوقت وملاءمته لهذه الإمكانات". (عليمات، 2004، 18)

وتعرّف الجودة الشاملة في التربية والتعليم بأنها: "جملة خصائص ومعايير ينبغي توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية بالمؤسسة التعليمية والتي تلبي حاجات المجتمع". (الحلبي وسلامة، 2004، 5)

وعرفها كنعان بأنها: "تحقيق رضا أطراف العملية التعليمية والأهداف الموضوعة كاملة في ضوء مجموعة من المؤشرات والمعايير التي توضع لها". (2005، 69)

وتحقيق الجودة ليست مسؤولية فردية تقع على عاتق فرد واحد أو على كاهل شخص معين، بل هي مسألة جماعية تفرض على كل فرد مسؤولية تحسين أدائه ورفع مستواه إلى أقصى درجة يستطيع، فالجودة وسيلة لا غاية، إذ تتحدد في ضوئها مدى قدرة المؤسسة على تحويل أهدافها المنشودة إلى نتاجات وكذلك تحويل طموحاتها إلى واقع ملموس. (دياب، 2006، 10)

وتشمل الجودة بهذا المعنى كل مدخلات المؤسسات التعليمية، وما تتضمنه من مواصفات الطلاب والمعلمين والمباني والمناهج التعليمية، والعمليات وما تتضمنه من إعداد الطلاب (تدريب المعلمين) وأعمال التدريس والإدارة وغيرها. بالإضافة إلى مخرجات المؤسسات التعليمية، التي تتمثل في مواصفات تربوية عالية للطلاب والخريجين التي تبدو في مستوى معرفي ومهاري مرتفع ومواصفات شخصية يرتضيها المجتمع. (محمد وحوالة، 2005، 323)

فالجودة في التعليم تسعى إلى إعداد المتعلمين بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات ومواكبة التغيير المستمر والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دورهم فقط في الإصغاء واكتساب المعرفة، ولكن في عملية التعامل مع المعرفة والاستفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم، وهذا يتطلب تكوين " إنسان بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معه بفعالية " إنساناً يتسم بحب المعرفة والقدرة على متابعة المتغيرات ومواكبة التقدم العلمي والتطور التقني، كما يتطلب تحولاً كبيراً في دور المؤسسة التعليمية والمشرف التربوي والمعلم الذي فُرضت عليه مهام جديدة في دوره يجب عليه القيام بها لتربية المتعلمين تربية تتناسب ومتغيرات العصر وتحقيق معايير الجودة.

ويرى البعض " إن الجودة الشاملة هي الشيء المفقود من أجل تحسين التعليم، حيث يعمل التعليم جاهداً من أجل تحقيق مستوى معيشي مرتفع للأفراد والمجتمعات من خلال استخدام معايير الجودة الشاملة في التعليم، وما لم تبذل جهود من أجل تحقيق ذلك فإن المسألة سوف تصبح صعبة للغاية، والمطلوب ليس ثورة بقدر ما هو إعادة تقويم ما هو موجود في المدارس من خلال معايير الجودة الشاملة وتصميمها في معظم العناصر التعليمية مثل إعداد المعلم وصياغة الأهداف التعليمية والمناخ المدرسي..الخ. (الورثان، 2007، 4) وبالتالي فإن الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم ضرورة ملحة تمكننا من تحقيق جودة التعليم الذي يعد أداة التنمية والتقدم، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر والقوى البشرية المختصة.

12. تعريف معايير الجودة الشاملة:

المعايير Standards جمع مفرده: معيار، وقد جاء في لسان العرب المعيار من المكاييل: ما عُيِّر به: وهي من المعيار، ما عايرت به المكاييل، والعيار: صحيح تام واف. (ابن منظور، 1994، 623)

وقد عرفها شحاته والنجار بأنها: "تمثل القواعد الأنموذجية Model Rules أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم بوساطتها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات". (2003، 285)

ويُعرف المعيار التعليمي بأنه: "تحديد للمستوى الملائم والمرغوب فيه من إتقان المحتوى والمهارات". (زيتون، 2004، 5)

كما يعرفه الفتلاوي بأنه: "بيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة بشأن درجة أو هدف معين، أو التميز المراد الوصول إليه لتحقيق قدر منشود من الجودة". (2008، 32)

وتعرف الباحثة معايير جودة الأداء التعليمي الإبداعي (إجرائياً) بأنها: تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في الأداء التعليمي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمتعلقة بالجانب المعرفي والوجداني والمهاري في مراحل التعليم (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، بما يسهم في تنمية القدرات والمهارات الإبداعية لدى المتعلمين.

(وتقاس الجودة بمدى اتفاقها مع المعايير الموضوعة لها مع تنوع دلالات هذا القياس، فقد تقاس الجودة بدلالة المدخلات من خلال معايير جودة متعلقة بنوعية الطلاب المقبولين ومستوى المعلمين والمباني والتجهيزات، وتقاس أيضاً بدلالة العمليات أي معايير جودة العمل التعليمي كطرائق التدريس والأنشطة وما إلى ذلك، كما تقاس الجودة بدلالة الأهداف من خلال معايير جودة مخرجات التعلم المعرفية وغير المعرفية إلى جانب المعالجات الشمولية في قياس الجودة والتي تأخذ باعتبارها معظم مكونات العملية التعليمية). (هارون، 2007، 206)

وهناك العديد من المعايير والمؤشرات التي يتم استخدامها في مجال الجودة في التعليم، ومنها:

معايير مرتبطة بالطالب: من حيث الانتقاء، ونسبة عدد الطلاب إلى المعلمين، ومتوسط تكلفة الطالب، والخدمات التي تقدم له، ودافعية الطلاب واستعدادهم للتعليم.

معايير مرتبطة بالمعلمين: من حيث حجم الهيئة التدريسية وكفايتهم المهنية، ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع، واحترام المعلمين لطلابهم.

معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية: من حيث أصالة المناهج وجودة مستواها ومحتواها والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع.

معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية: من حيث التزام القيادات بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.

معايير مرتبطة بالإمكانات المادية: من حيث مرونة المبنى المدرسي، وقدرته على تحقيق الأهداف، ومدى استفادة الطلاب من المكتبة والأجهزة والأدوات وحجم الاعتمادات المالية.

معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع: من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته. (أحمد، 2003، 175)

13. مفهوم جودة أداء المعلم:

يعد المعلم أحد المداخل الأساسية في أي عملية تعليمية، لما له من أثر بارز في تحقيق أهدافها والرقي بها إلى أعلى درجات التميز، ولذا فإن الأمر يتطلب تحسين أداء المعلم بصورة مستمرة، وهذا الأمر يتطلب التحسين المستمر لجوانب تكوين المعلم وإعداده، وكذلك جوانب تدريبه أثناء الخدمة، وما كل ذلك إلا لأن المعلم الجيد شرط أساسي ومقوم ضروري لجودة التعليم وتحديثه، لمواكبة العصر وتحدياته واستشراف المستقبل وتوقعاته.

ويُنظر إلى جودة المعلم على أنها أحد أهم المدخلات الأكثر أهمية في عملية الإنتاج التعليمي، لذلك هناك إجماع واسع على أن مستوى الإنجاز الأكاديمي للطلبة يمكن رفعه إن حُسّنت جودة المعلمين. (Juerges et al, 2007, 3) حيث إن جودة المعلم في الحقيقة هي العامل المدرسي الأكثر تأثيراً في إنجازات الطالب. (Rice, 2007, 1)

وهنا يعرف سعيد جودة أداء المعلم بأنها: "إتقان الأداء العلمي والمهني للمعلم، من خلال تطوير أدائه العلمي وتمكنه من تخصصه ومتابعة الجديد والحديث فيه، وتطوير أدائه المهني بما يمكنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة، والعمل على تحقيقها وقياسها، واستخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة في بيئة الصف التعليمية، مع تطوير أساليب تقويم الطلاب المختلفة والعمل على تنويعها". (2007، 474)

وبالتالي فإن جودة أداء المعلم تعني إتقان المعلم لأدائه التعليمي (تخطيط، تنفيذ، تقويم) داخل الصف وخارجه، بحيث يصل إلى المستوى المطلوب، وفقاً لمعايير محددة.

فقد ورد في تقرير DFEE " أن المعلم بإمكانه إخراج الكنوز الكامنة لدينا جميعاً وفي القرن الحادي والعشرين تعد المعرفة والمهارات مفتاح النجاح. والمعلم المتميز الذي يستخدم أساليب فعالة في التدريس هو مفتاح الوصول للمعايير عالية الجودة ". (DFEE, 1997, 8)

ولهذا يعطي كثير من التربويين أهمية أكبر لدور المعلم وأساليب الإدارة الصفية التي يتبعها في إدارة الصف في عملية التغيير التربوي إذ يقول Fullan " إن التغيير التربوي معتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم ويعمله ". (Fullan, 1991, 12)

فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفء الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادراً على تقديم تعليم نوعي متميز.

14. نماذج معايير الجودة في أداء المعلمين:

قامت العديد من المؤسسات التربوية التي تُعنى بأداء المعلم بوضع معايير لجودة أدائه لتبني عليها برامجها التدريبية، ويُختار المعلمون وفقاً لها، ويُقاس أدائهم بناءً عليها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعدد المعايير العالمية للجودة الشاملة في أداء المعلمين يعود إلى اختلاف البيئات والثقافات لكل مجتمع، فيتم وضع المعايير بما يناسب ذلك المجتمع ويحقق أهدافه وتطلعاته، ولذا فإنه لايوجد نموذج واحد يكتفى بتطبيقه في مجال معايير الجودة الشاملة في أداء المعلم، ولكن توجد العديد من المعايير يمكن الاستفادة منها.

وكما أشار الورثان " فإن لكل معيار من هذه المعايير مميزاته وعيوبه حيث أنه لايوجد معيار مطلق متفق عليه من الجميع، كما أكدت على ذلك اليونسكو بقولها: يندر أن يكون هناك معيار مطلق يتفق عليه الجميع، وهذا الأمر موضح بشكل جيد في أوربا مثلاً، إذ إنه من بين ثمانية أقطار ذات اقتصاديات متشابهة وأنظمة تربوية ذات كفاءة بشكل متماثل، نجد أن المخطط عند تحديد المعايير لا يسعى لتحقيق حالة من الكمال الخيالي بل إنه يقرر أنسب الأمور لوضع بلاده". (2007، 6)

وستتطرق الدراسة هنا إلى ذكر بعض المعايير العالمية والعربية والمحلية للجودة الشاملة للمعلمين، والتي تعكس مواصفات الجودة الرفيعة المستوى في أداء المعلم في مؤسسات التربية والتعليم، مع التأكيد كما سبق على أنها ليست من صنف واحد ينطبق على الجميع، بل إن هناك معايير عامة تنطبق على الجميع وأخرى خاصة بكل مجتمع.

1) معايير المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس (2002):

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)

يُعد المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس منظمة مستقلة غير ربحية وغير حكومية، تشكلت في عام (1987م) بهدف النهوض بجودة التعليم والتعلم من خلال تطوير معايير مهنية للتعليم المتميز، وإنشاء نظام تطوعي للمصادقة على المدرسين الذين يستوفون هذه المعايير، وإدماج المدرسين المؤهلين ضمن جهود تطوير التعليم، وتتمثل المعايير التي أشار إليها هذا المجلس في خمسة معايير، ووضع لكل معيار منها عدداً من المؤشرات على النحو الآتي:

المعيار الأول: المدرّسون ملتزمون بالطلبة وبتعلمهم:

1. يدرك المدرسون الفروق الفردية بين الطلبة، ويضبطون ممارساتهم وفقاً لها.
2. يفهم المدرسون كيف ينمو الطلبة، وكيف يتعلمون.
3. يتعامل المدرسون مع الطلبة بشكل متكافئ.
4. تتجاوز مهمة المدرسين تنمية الجانب المعرفي لدى الطلبة.

المعيار الثاني: يعرف المدرسون الموضوعات التي يدرّسونها ويعرفون كيف يعلمون هذه الموضوعات للطلبة:

1. يقدر المدرسون كيفية تصميم المحتوى الدراسي وتنظيمه، وكيف يربطونه بالتخصصات التعليمية الأخرى.
2. يتحكم المدرسون بالمعرفة الخاصة لكيفية نقل المعلومات إلى الطلبة.
3. ينتج المدرسون طرائق متنوعة للمعرفة.

المعيار الثالث: المدرسون مسؤولون عن إدارة تعلم الطلبة ومراقبته:

1. يستخدم المدرسون طرائق تدريسية متعددة لتحقيق أهدافهم.
2. يؤلف المدرسون تعلماً في مجموعات.
3. يضع المدرسون قيمة لمشاركات الطلبة.
4. يقوّم المدرسون تقدم طلبتهم بشكل منتظم.
5. يعي المدرسون أهدافهم الرئيسة.

المعيار الرابع: يفكر المدرسون بشكل منهجي في ممارساتهم وفي التعلم من الخبرات:

1. يُعد المدرسون اختبارات متنوعة تقيس مدى قدرتهم على الاجتهاد بصورة مستمرة.
2. يسعى المدرسون إلى الحصول على النصائح من الآخرين، ويستندون على البحوث التربوية والمنح الدراسية لتحسين ممارساتهم.

المعيار الخامس: المدرسون هم أعضاء في مجتمع التعلم:

1. يسهم المدرسون في تفعيل عمل المدرسة من خلال التعاون مع غيرهم من المهنيين.
2. يتعاون المدرسون مع الآباء والأمهات.
3. يفيد المدرسون من الموارد المجتمعية. (خميس، 2011، 63-67)

2) المعايير القومية للمعلم في مصر (2003):

تم وضع معايير المعلم من خلال خمسة مجالات رئيسة على النحو الآتي:

المجال الأول: التخطيط

المعيار الأول: تحديد الاحتياجات التعليمية للطلبة.

المعيار الثاني: التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية.

المعيار الثالث: تصميم الأنشطة التعليمية الملاءمة.

المجال الثاني: استراتيجيات التعلم وإدارة الصف

المعيار الأول: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات الطلبة.

المعيار الثاني: تيسير خبرات التعلم الفعال.

المعيار الثالث: إشراك الطلبة في حل المشكلات والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

المعيار الرابع: توفير مناخ ميسّر للعدالة.

المعيار الخامس: الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية الطلبة.

المعيار السادس: إدارة وقت التعلم بكفاءة، والحد من الوقت الضائع.

المجال الثالث: المادة العلمية

المعيار الأول: التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.

المعيار الثاني: التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.

المعيار الثالث: تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.

المعيار الرابع: القدرة على إنتاج المعرفة.

المجال الرابع: التقويم

المعيار الأول: التقويم الذاتي.

المعيار الثاني: تقويم الطلبة.

المعيار الثالث: التغذية الراجعة.

المجال الخامس: مهنية المعلم

المعيار الأول: أخلاقيات المهنة.

المعيار الثاني: التنمية المهنية. (خميس، 2011، 71-74)

وقد قام **شيخ محمد (2010) ببناء قائمة لمعايير جودة أداء معلم الصف في مجالات عمله التدريسي** ضمن المجالين الآتيين:

المجال الأول: المعايير المتعلقة بسمات المعلم وتشمل الأبعاد الآتية:

- السمات الشخصية.
- السمات المعرفية والعلمية.
- السمات التكنولوجية.
- السمات الثقافية.
- السمات الاجتماعية.
- السمات المهنية.

المجال الثاني: المعايير المتعلقة بمكونات العملية التدريسية وتشمل الأبعاد الآتية:

- التخطيط.
- التنفيذ: ويشمل الأبعاد التالية: (التهيئة الحافزة، طرائق التدريس، المحتوى الدراسي، مصادر التدريس، تقنيات التدريس، الأنشطة التدريسية، غلق الدرس، الواجبات المنزلية).
- التعزيز: ويشمل البعدين التاليين: (التعزيز، الفروق الفردية).
- إدارة الصف: وتشمل الأبعاد التالية: (الضبط والتنظيم، العلاقات الإنسانية، الاتصال).
- التقويم: ويشمل الأبعاد التالية: (الأسئلة الصفية، تقويم المتعلمين). (شيخ محمد، 2010، 74)

كما وضعت **وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية قائمة بمعايير أداء المعلم**، وبنت عليها بطاقة الزيارة الصفية لتقييم أداء المعلم، بهدف الارتقاء بعمل المعلم ورفع مستوى أدائه التربوي، وتتضمن هذه المعايير الآتي:

مجال التخطيط: ويتضمن:

1- التخطيط للدرس: ومؤشراته هي:

- التوفيق بين الخطة السنوية والخطة الدرسية.
- صياغة الأهداف التعليمية صياغة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.
- تنويع مجالات الأهداف التعليمية.
- صياغة أهداف تعليمية تعلمية تشمل مستويات التفكير العليا.
- تحديد استراتيجيات التدريس والأنشطة المناسبة لها.

- تحديد الوسائط المتعددة والبدائل التعليمية المناسبة.
- تخطيط التقويم بمراحله المختلفة.

مجال التنفيذ: ويتضمن:

1- التهيئة: ومؤشراتها هي:
- استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم.
- ربط الخبرات السابقة للمتعلمين بموضوع الدرس.

2- الاستراتيجيات (الطرائق والأنشطة): ومؤشراتها هي:
- توظيف طرائق التدريس والأنشطة المناسبة لمستويات المتعلمين العقلية والعمرية.
- تنويع الطرائق والأنشطة العلمية بحيث تلبي احتياجات المتعلمين وميولهم.
- مراعاة التسلسل المنطقي لخطوات كل طريقة من طرائق التدريس المنفذة في الدرس.
- تطبيق الأنشطة التعليمية التي تتواءم مع أهداف الدرس.

3- الأسئلة الصفية: ومؤشراتها هي:
- طرح أسئلة واضحة تغطي جوانب التعلم في الدرس.
- تنويع مستويات الأسئلة.
- توزيع الأسئلة بشكل عادل على المتعلمين.

4- الوسائط المتعددة: ومؤشراتها هي:
- استخدام وسائط متعددة مناسبة لأهداف الدرس.
- توظيف الوسائط المتعددة مع مراعاة كفايتها وتنوعها.

5- التعزيز : ومؤشراته هي:
- استخدام التعزيز بما يتناسب مع الموقف التعليمي.
- الحرص على مناسبة التعزيز لمستوى الفعل.
- تنويع أساليب التعزيز حسب المرحلة العمرية.

مجال التقويم: ويتضمن:

1- التقويم والغلق: ومؤشراته هي:
- مراعاة تغطية أهداف الدرس عند إجراء التقويم.

- الحرص على استمرارية التقويم طوال الحصة الدرسية.
- التنويع في أساليب وأدوات التقويم المناسبة للدرس.
- التنويع في أساليب التغذية الراجعة.
- استخدام نتائج التقويم في معالجة أخطاء المتعلمين.
- اختيار الشكل المناسب لغلق الدرس أو النشاط.

مجال المادة العلمية وإدارة الصف والشخصية التربوية: ويتضمن:

1- المادة العلمية: ومؤشراتها هي:

- التمكن من المادة العلمية المقدمة.
- مراعاة التدرج والتسلسل المنطقي للمادة العلمية.
- عرض المادة العلمية بشكل مترابط ومتكامل مع المواد الأخرى.
- ربط المادة العلمية بالواقع من خلال طرح أمثلة حياتية.

2- إدارة الصف: ومؤشراتها هي:

- تهيئة بيئة صفية مادية ونفسية مريحة ومناسبة للمتعلمين.
- توزيع الاهتمام بين المتعلمين.
- التعامل مع المتعلمين بطريقة ديمقراطية وإنسانية.
- تخصيص الوقت المناسب لكل عنصر من عناصر الدرس.

3- الشخصية التربوية: ومؤشراتها هي:

- الاتسام بمظهر لائق.
- استخدام اللغة السليمة الواضحة.
- الاتسام بالحيوية والنشاط داخل الصف.
- إبداء ردات فعل تربوية مناسبة.
- استخدام مهارات التواصل المناسبة مع المتعلمين.

هذه أهم معايير الجودة المتعلقة بالمعلم، والتي تضمن للمعلم عند تطبيقها ومراعاتها الوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات التدريس وعملياته ومخرجاته، وإلى كيفية تحقيق الأهداف المنشودة للتعليم، وبالتالي تحقيق الجودة المنشودة في أدائه.

ولقد قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من نماذج معايير الجودة الشاملة، والاستفادة من المعايير الملاءمة للمجتمع المحلي، واقتراح معايير للجودة الشاملة متعلقة بالأداء التعليمي الإبداعي لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث تم تقسيم معايير جودة الأداء التعليمي الإبداعي للمعلم إلى ثلاثة محاور بالاعتماد على تصنيف كفايات المعلم إلى (معرفية- مهارية- وجدانية)، وهذه المحاور هي:

المحور الأول: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي.

المحور الثاني: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني.

المحور الثالث: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري.

كما تمت الاستفادة من معايير جودة أداء معلم الصف في مجالات عمله التدريسي (شيخ محمد، 2010)، والمعايير القومية للمعلم في مصر (2003)، ومعايير أداء المعلم في الجمهورية العربية السورية، والمزج بينها لتقسيم كل محور من المحاور السابقة إلى ثلاثة أبعاد، وهي:

البعد الأول: التخطيط، ويشمل: (الأهداف، تحليل المحتوى، تصميم الوسائل والأنشطة)

البعد الثاني: التنفيذ، ويشمل: (التهيئة الحافزة، طرائق التعليم، المحتوى التعليمي، مصادر التعليم، تقنيات التعليم، الأنشطة التعليمية، غلق الدرس، العلاقات الإنسانية، الاتصال)

البعد الثالث: التقويم، ويشمل: (الأسئلة الصفية، التعزيز، تقويم المتعلمين).

وقد حرصت الباحثة في تبنّي هذه المعايير على أن تتسم بالتوافق والتقارب مع بيئة مجتمع الدراسة، وتواكب التطورات التي طرأت في المجال التربوي والتعليمي في المنطقة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

- تمهيد.

1. منهج الدراسة.
2. مجتمع الدراسة.
3. عينة الدراسة.
4. التوزع الطبيعي لعينة الدراسة.
5. تصميم أدوات الدراسة.
6. القوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
7. إجراءات التطبيق.

تمهيد:

يتناول الفصل الآتي عرضاً للمنهج المتبع في هذه الدراسة، والإجراءات المنهجية المتبعة للتحقق من فرضيات الدراسة والإجابة عن أسئلته، وذلك من خلال بناء أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها ثم تطبيقها ميدانياً، وتحليل النتائج إحصائياً وتفسيرها ومناقشتها وصولاً إلى النتائج، وفيما يأتي عرضاً مفصلاً لكل ما سبق.

1. منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج الملائم لهذا النوع من الدراسات التربوية، والقائم على وصف ظاهرة ما وتحليلها، وذلك من خلال خصائص الظاهرة المدروسة، وجمع المعلومات عنها ومتابعتها في الميدان، بغية الحصول على بيانات حقيقية، وتحقيق أهدافها، والإجابة عن التساؤلات التي طرحتها.

2. مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والقائمين على رأس عملهم في مدارس محافظة دمشق والبالغ عددهم (4240) معلم ومعلمة، وجميع الموجهين التربويين في مديرية تربية دمشق والبالغ عددهم (46) موجهاً وموجهة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

المجتمع الأصلي للمعلمين		العدد
الجنس للمعلمين	ذكور	1380
	إناث	2860
المجموع		4240
المؤهل العلمي للمعلمين	معهد فمادون	1635
	إجازة جامعية	1950
	دراسات عليا	655
المجموع		4240
سنوات الخبرة للمعلمين	أقل من 5 سنوات	1345
	بين 5–10 سنوات	1775
	أكثر من 10 سنوات	1120
المجموع		4240
الموجهين		46

3. عينة الدراسة:

عينة المعلمين:

قامت الباحثة بسحب عينة بسيطة من المجتمع الأصلي (المعلمين) بنسبة (10%) والتي بلغ عددها (424) معلماً ومعلمة، كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (1) توزع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة.

العينة (المعلمين)		العدد
الجنس	ذكر	138
	أنثى	286
العدد الكلي		424
المؤهل العلمي	معهد فأقل	164
	إجازة جامعية	195
	دراسات عليا	65
العدد الكلي		424
سنوات الخبرة في التوجيه	أقل من 5 سنوات	134
	بين 5-10 سنوات	177
	أكثر من 10 سنوات	113
العدد الكلي		424

عينة الموجهين:

نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة المتعلق بعدد الموجهين التربويين البالغ عددهم (46) موجهاً وموجهة، قامت الباحثة باعتماد مجتمع الدراسة كله كعينة أساسية للدراسة.

4. التأكد من التوزع الاعتدالي لعينة الدراسة (المعلمين):

التوزع الاعتدالي أو الطبيعي

"يدل على أن أكثرية أفراد العينة حصلت على قيمة حول المتوسط، وأن الحالات المتطرفة إلى اليمين أو اليسار قليلة، والمنطق في التوزيع الإعتدالي أن جميع الصفات البشرية تتوزع بصورة اعتدالية بحيث تقع الأكثرية في الوسط والأقلية تحت الوسط وفوقه كما أن قيمة المتوسط والوسيط والمنوال واحدة فيه أو قريبة من بعضها البعض". (مخائيل، 1997، 54).

جدول (2) التوزع الاعتدالي لعينة المعلمين

		العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الالتواء	التفلطح
العينة الكلية		424	1.67	2.00	2	.784-	1.448-
الجنس	ذكر	138	1.00	1.00	1	.206	.410
	أنثى	286	2.00	2.00	2	.144	.287
المؤهل العلمي	معهد	164	1.00	1.00	1	.190	.377
	إجازة جامعية	195	2.00	2.00	2	.174	.346
	دراسات عليا	65	3.00	3.00	3	.297	.586
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	134	1.00	1.00	1	.209	.416
	بين5-10 سنوات	177	2.00	2.00	2	.183	.363
	أكثر من 10 سنوات	113	3.00	3.00	3	.227	.451

يوضح الجدول (2) أن قيم كل من المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال قريبة من بعضها البعض وكما أن معاملات الالتواء تراوحت بين-1 و+1، ومعاملات التفلطح بين-3 و+3، مما يدل على أن توزع أفراد عينة المعلمين كان توزعاً اعتدالياً طبيعياً إلى حد ما.

5. تصميم أدوات الدراسة:

- الاستبانة:

أولاً: توصيف الاستبانة:

1- الهدف: هدفت الباحثة من خلال الاستبانة استطلاع آراء عينة من معلمي التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدارس محافظة دمشق، وجميع الموجهين التربويين في مديرية تربية محافظة دمشق حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي موضوع الدراسة والتقديم لهذا الهدف في بداية الأداة.

2- مكونات الاستبانة:

2-1- محاور الاستبانة وبنودها: تكونت الأداة من ثلاثة محاور أساسية، ولكل محور عدد من البنود التي ترتبط بالمحور، وهي كالآتي (محور واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي وله (18) بنداً، ومحور واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجاني الوجداني وله (21) بنداً، ومحور واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري وله (26) بنداً.

2-2- طريقة الإجابة على بنود الإستبانة وخياراتها: تطلب الباحثة في مقدمة الاستبانة من العينة الإجابة على بنود محاور الاستبانة بصدق وموضوعية على إحدى الخيارات الآتية بوضع إشارة أمام العبارة التي تناسب رأيه، والخيارات هي (كبيرة جداً_ كبيرة_ متوسطة_ قليلة_ قليلة جداً). **(ملحق3)**

ثانياً: خطوات إعداد الاستبانة وتطبيقها:

1. بعد الرجوع إلى الأدب التربوي وإلى معايير جودة أداء المعلم، قامت الباحثة بإعداد استبانة موجهة إلى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وموجهيها التربويين في مديرية تربية دمشق.
2. تمت الاستفادة من نماذج معايير الجودة الآتية: معايير جودة أداء معلم الصف (شيخ محمد، 2010)، المعايير القومية للمعلم في مصر (2003) في اختيار بنود تتعلق بالتخطيط والتنفيذ والتقويم واستخدام الطرائق والوسائل التعليمية المختلفة والأنشطة التعليمية.
3. الوصول إلى الصورة الأولية للاستبانة ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، والطلب من المحكمين تحديد مدى مناسبة هذه الاستبانة لتشخيص واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومن بعدها قامت الباحثة بأخذ الملاحظات من المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة من حذفٍ لبعض البنود مثل (أمتلك المهارات الإبداعية في تحليل خصائص المتعلمين)، وتعديل بعضها الآخر مثل البند (أضع عدة احتمالات لكيفية سير الدرس)، حيث أصبح (أضع بدائل متعددة لكيفية سير الدرس)، وإضافة بنود أخرى على أداة الدراسة كي تصبح مناسبة لغرض الدراسة مثل (أربط الموضوعات الدراسية بأحداث واقعية تمس حياة المتعلمين).
4. الصورة النهائية لاستبانة واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة والتي تكونت من ثلاثة محاور و(65) بنداً.
5. بعدها قامت الباحثة وبعد أخذ موافقة مديرية تربية دمشق **(ملحق5)** بتوزيع الاستبانات على العينة المستهدفة من المعلمين في عدة مدارس في محافظة دمشق والموجهين التربويين في مديرية تربية محافظة دمشق.
6. ولتفادي النقص وأخطاء الإجابة في بعض الاستبانات قامت الباحثة بتوزيع عدد من الاستبانات الإضافية على عدد أكبر من عدد العينة المستهدفة.
7. وبعد عملية تطبيق الأداة قامت الباحثة بإجراء العمليات الإحصائية اللازمة مستخدمةً الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية ((spss) statistical package for social sciences) النسخة (16) وتحليل نتائجها وتفسيرها.

- **بطاقة الملاحظة:**

أولاً: توصيف بطاقة الملاحظة:

1. **الهدف:** هدفت الباحثة من خلال بطاقة الملاحظة رصد واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق.

2. **مكونات بطاقة الملاحظة:**

2-1- **محاور الأداة وبنودها:** تكونت الأداة من ثلاثة محاور أساسية، ولكل محور عدد من البنود التي ترتبط بالمحور، وهي كالآتي: محور واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي وله (18) بنداً، ومحور واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني وله (21) بنداً، ومحور واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري وله (26) بنداً.

2-2- **طريقة تسجيل درجات بطاقة الملاحظة وخياراتها:** قامت الباحثة أثناء تطبيق بطاقة الملاحظة بوضع إشارة أمام البند وفق الخيار الذي يناسبه، وكانت هذه الخيارات كالآتي (كبيرة جداً_ كبيرة_ متوسطة_ قليلة_ قليلة جداً).

ثانياً: خطوات إعداد بطاقة الملاحظة وتطبيقها:

1-بعد الرجوع إلى الأدب التربوي وإلى معايير جودة أداء المعلم، قامت الباحثة بإعداد بطاقة الملاحظة.

2-تمت الاستفادة من أدوات الدراسات الآتية لإعداد بطاقة الملاحظة وهي: دراسة محفوض (2012)، دراسة جرنجر وآخرون (Grainger & Others, 2004).

3-الوصول إلى الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، وطُلب من المحكمين تحديد مدى مناسبة هذه البطاقة لرصد واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأسفرت عملية التحكيم عن اعتماد شكل الأداة في صورتها النهائية، حيث تم حذف بعض البنود، وإعادة صياغة بعضها لتكون مناسبة لتحقيق هدف الدراسة.

4-الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة لرصد واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة، والتي تكونت من ثلاثة محاور و(38) بنداً.

5-بعدها قامت الباحثة وبعد أخذ موافقة مديرية تربية محافظة دمشق **(ملحق5)** بحضور (5) دروس في الصف الأول، و (5) دروس في الصف الثاني، و(5) دروس في الصف الثالث، و(5) دروس في الصف الرابع، فبلغ مجموع الدروس التي تم حضورها (20) درساً، منها (7) دروس في مادة اللغة العربية، و(7) دروس في مادة العلوم، و(6) دروس في مادة الرياضيات.

6-وبعد عملية تطبيق الأداة قامت الباحثة بإجراء العمليات الإحصائية اللازمة مستخدمةً الرزمة الإحصائية الاجتماعية (spss) statistical package for social sciences)) وتحليل نتائجها وتفسيرها.

- اختبارات الصدق والثبات لأدوات الدراسة:

أ- الاستبانة:

أ-1- صدق الاستبانة: وتم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين وهما: صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة.

أ-1-1- صدق محتوى الاستبانة:

قامت الباحثة بعد أن أعدت الاستبانة بصورتها الأولية وبما تتضمنه من محاور وبنود بهدف التأكد من صدق محتواها، قامت بعرضها على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية من قسم المناهج وطرائق التدريس **(ملحق1)**، ومن بعدها قامت الباحثة بأخذ الملاحظات من المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة التي شملت الحذف والتغيير والإضافة على الاستبانة.

أ-1-2- صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة:

معامل الارتباط بيرسون للاتساق الداخلي: تهدف الباحثة من خلال صدق الاتساق الداخلي التأكد مما إذا كان هناك ارتباط بين بنود الاستبانة والهدف منها، وللتأكد من الصدق البنيوي للاستبانة قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية بلغ عددها (55) معلماً ومعلمة. ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لحساب معاملات الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية، وارتباط البنود بالمحور، وكل محور مع الدرجة الكلية للأداة، وارتباط المحاور مع بعضها البعض، كما هو موضح بالجداول (3-4-5).

الجدول (3) ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأداة.

البند	ر	البند	ر	البند	ر
1	.72**	26	.89**	51	.66**
2	.89**	27	.87**	52	.78**
3	.63**	28	.75**	53	.84**
4	.84**	29	.55**	54	.79**
5	.87**	30	.69**	55	.59**
6	.77**	31	.75**	56	.89**
7	.85**	32	.91**	57	.63**
8	.66**	33	.77**	58	.84**
9	.91**	34	.71**	59	.87**
10	.73**	35	.76**	60	.77**
11	.81**	36	.78**	61	.85**
12	.79**	37	.84**	62	.66**
13	.82**	38	.76**	63	.71**
14	.80**	39	.88**	64	.76**
15	.77**	40	.77**	65	.78**
16	.83**	41	.81**		
17	.88**	42	.67**		
18	.81**	43	.81**		
19	.77**	44	.76**		
20	.91**	45	.78**		
21	.73**	46	.74**		
22	.81**	47	.86**		
23	.59**	48	.68**		
24	.62**	49	.57**		
25	.80**	50	.81**		

* عند مستوى الدلالة 0.05

**عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من الجدول (3) أن معامل ارتباط بيرسون لجميع البنود دالة عند مستوى الدلالة0.01، مما يشير إلى اتساق داخلي مناسب لأغراض الدراسة بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية.

الجدول (4) ارتباط البنود بالدرجة الكلية لكل محور.

البند	ر	البند	ر	البند	ر
1	.87**	26	.69**	51	.76**
2	.90**	27	.80**	52	.88**
3	.86**	28	.77**	53	.68**
4	.81**	29	.91**	54	.76**
5	.86**	30	.78**	55	.80**
6	.64**	31	.65**	56	.86**
7	.87**	32	.81**	57	.64**
8	.82**	33	.77**	58	.87**
9	.84**	34	.75**	59	.92**
10	.86**	35	.80**	60	.66**
11	.61**	36	.79**	61	.88**
12	.88**	37	.84**	62	.74**
13	.66**	38	.76**	63	.76**
14	.86**	39	.68**	64	.78**
15	.81**	40	.77**	65	.87**
16	.71**	41	.71**		
17	.73**	42	.67**		
18	.61**	43	.91**		
19	.87**	44	.66**		
20	.82**	45	.68**		
21	.73**	46	.74**		
22	.86**	47	.56**		
23	.55**	48	.68**		
24	.83**	49	.67**		
25	.84**	50	.81**		

* عند مستوى الدلالة 0.05

**عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من الجدول (4) أن معامل ارتباط بيرسون لجميع البنود دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يشير إلى اتساق داخلي مناسب لأغراض الدراسة بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية لكل محور.

جدول (5) ارتباط المحاور مع بعضها البعض وبالدرجة الكلية

		المحور الاول	المحور الثاني	المحور الثالث
الدرجة الكلية	ارتباط بيرسون	0.901**	0.787**	0.824**
	القيمة الاحتمالية	.00	.00	.00
	العدد	55	55	55
محور واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	ارتباط بيرسون	-	0.504**	0.687**
	القيمة الاحتمالية		.00	.00
	العدد		55	55
محور واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	ارتباط بيرسون	-	-	0.676**
	القيمة الاحتمالية			.00
	العدد			55

* **عند مستوى الدلالة 0.05**

****عند مستوى الدلالة 0.01**

يلاحظ من الجدول (5) أن معامل ارتباط بيرسون لجميع البنود دال عند مستوى الدلالة 0.01، مما يشير إلى اتساق داخلي مناسب لأغراض الدراسة بين الدرجات الكلية لكل محور مع بعضها البعض، ومع الدرجة الكلية.

ب-2- ثبات الاستبانة:

الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ:

للتأكد من ثبات الاستبانة قامت الباحثة بتطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المستهدفة من خارج العينة الأساسية لعينة الدراسة والتي بلغ عددها (55) معلماً ومعلمة، ثم تم حساب نتائج ثبات الأداة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، فكانت النتيجة كما هو موضح بالجدول (6).

جدول (6) نتائج الثبات بمعامل ألفا كرونباخ

	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	.88
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	.89
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	.86
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	.90

يلاحظ من الجدول (6) أن قيمة معامل كرونباخ للدرجة الكلية تساوي (.88)، وهي درجة مناسبة لأغراض البحث، مما يشير إلى ثبات بنود الاستبانة بدرجة مقبولة، وبلغت قيمة الدرجة الكلية للمحور الأول (.89)، وللمحور الثاني (.86)، وللمحور الثالث (.90)، وجميعها قيم مرتفعة مما يشير إلى ثبات أداة الدراسة.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

معادلة سبيرمان براون:

قامت الباحثة للتأكد من ثبات الأداة باتباع طريقة التجزئة النصفية لبنود الاستبانة وفق كل محور وبالدرجة الكلية من خلال معامل الثبات سبيرمان وفق الجدول الآتي:

جدول (7) يوضح التجزئة النصفية لمعاملات ثبات بنود الاستبانة لكل محور وبالدرجة الكلية وفق معامل سبيرمان براون.

	التجزئة النصفية
	سبيرمان براون
الدرجة الكلية	.91
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	.90
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	.92
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	.89

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة معامل سبيرمان للدرجة الكلية تساوي (.91)، وهي درجة مرتفعة، مما يشير إلى ثبات بنود الاستبانة بدرجة عالية لأغراض البحث، وبلغت قيمة الدرجة الكلية للمحور الأول (.90)، وللمحور الثاني (.92)، وللمحور الثالث (.89)، وجميعها قيم مرتفعة، مما يشير إلى ثبات بنود الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق النهائي.

ب-بطاقة الملاحظة:

ب-1- صدق بطاقة الملاحظة.

ب-1-1- صدق المحتوى:

استخدمت الباحثة طريقتين من طرائق التأكد من صدق بطاقة الملاحظة وهما: صدق المحتوى، والصدق بطريقة الاتساق الداخلي

ب-1-1-1- **صدق المحتوى لبطاقة الملاحظة:**

قامت الباحثة بعد أن أعدت بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية وبما تتضمنه من محاور وبنود بهدف التأكد من صدق محتواها، قامت بعرضها على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية من قسم المناهج وطرائق التدريس **(ملحق1)**، ومن بعدها قامت الباحثة بأخذ الملاحظات من المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة من حذفٍ لبعض البنود، وتعديل بعضها الآخر، وإضافة بنود أخرى على أداة الدراسة حتى أصبحت مناسبة لغرض الدراسة **(ملحق4)**.

ب-1-2- صدق الاتساق الداخلي لبنود بطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لحساب معاملات الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية، وارتباط البنود بالمحور وكل محور مع الدرجة الكلية للأداة، وارتباط المحاور مع بعضها البعض، كما هو موضح بالجدول (8).

الجدول (8) ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأداة.

البند	ر	البند	ر
1	.83**	26	.77**
2	.86**	27	.81**
3	.76**	28	.67**
4	.77**	29	.81**
5	.85**	30	.76**
6	.66**	31	.78**
7	.71**	32	.74**
8	.76**	33	.86**
9	.63**	34	.68**
10	.84**	35	.57**
11	.87**	36	.81**
12	.77**	37	.84**
13	.82**	38	.76**
14	.80**		
15	.77**		
16	.83**		
17	.68**		
18	.81**		
19	.77**		
20	.91**		
21	.73**		
22	.81**		
23	.69**		
24	.62**		
25	.80**		

* عند مستوى الدلالة 0.05

**عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من الجدول (8) أن معامل ارتباط بيرسون لجميع البنود دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يشير إلى اتساق داخلي مناسب لأغراض البحث بين بنود بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية.

الجدول (9) ارتباط البنود بالدرجة الكلية لكل محور.

البند	ر	البند	ر
1	.73**	26	.75**
2	.91**	27	.91**
3	.77**	28	.57**
4	.88**	29	.59**
5	.85**	30	.74**
6	.76**	31	.73**
7	.81**	32	.78**
8	.59**	33	.86**
9	.74**	34	.68**
10	.84**	35	.68**
11	.88**	36	.79**
12	.75**	37	.84**
13	.81**	38	.77**
14	.70**		
15	.78**		
16	.84**		
17	.69**		
18	.81**		
19	.77**		
20	.91**		
21	.73**		
22	.81**		
23	.70**		
24	.62**		
25	.90**		

* عند مستوى الدلالة 0.05

**عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من الجدول (9) أن معامل ارتباط بيرسون لجميع البنود دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يشير إلى اتساق داخلي مناسب لأغراض الدراسة بين بنود بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية لكل محور.

جدول (10) ارتباط المحاور مع بعضها البعض وبالدرجة الكلية

		المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
الدرجة الكلية	ارتباط بيرسون	0.851**	0.887**	0.835**
	القيمة الاحتمالية	.00	.00	.00
	العدد	55	55	55
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	ارتباط بيرسون	-	0.663**	0.751**
	القيمة الاحتمالية		.00	.00
	العدد		55	55
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	ارتباط بيرسون	-	-	0.776**
	القيمة الاحتمالية			.00
	العدد			55

*** عند مستوى الدلالة 0.05**

****عند مستوى الدلالة 0.01**

يلاحظ من الجدول (10) أن معامل ارتباط بيرسون لجميع البنود دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يشير إلى اتساق داخلي مناسب لأغراض الدراسة بين الدرجات الكلية لكل محور مع بعضها البعض، ومع الدرجة الكلية.

ب-2- ثبات بطاقة الملاحظة.

الثبات عبر الزمن باستخدام معادلة كوبر:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من دروس مواد التعليم الأساسي بلغت (4) دروس موزعة على الصفوف الأربعة (الأول – الثاني- الثالث- الرابع)، وفق فترتين زمنيتين متباعدتين، فكان زمن تطبيق المرة الأولى في 2015/11/5، ثم قامت الباحثة بعملية التطبيق للمرة الثانية في 2015/11/19، ثم تم حساب معامل الاتفاق والاختلاف بين نتائج التطبيقين، ومعامل الاتفاق الكلي وفق كل محور بما يعرف بالثبات عبر الزمن وتم استخدام معادلة كوبر (cooper):

جدول (11) نتائج ثبات بطاقة الملاحظة وفق معادلة كوبر(الثبات عبر الزمن)

الثبات عبر الزمن	الدرجة الكلية
	.91 **
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	.89**
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	.88**
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	.92**

يلاحظ من الجدول (11) أن نسبة الاتفاق بين نتائج تطبيقي بطاقة الملاحظة في العينة الاستطلاعية السابقة وضمن الفترة الزمنية المحددة بلغ بالدرجة الكلية (0.91)، وللمحور الأول (0.89)، وللمحور الثاني (0.88)، وللمحور الثالث (0.92)، مما يشير إلى نسبة اتفاق مناسب لأغراض البحث بين النتائج.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة للتأكد من ثبات الأداة باتباع طريقة التجزئة النصفية لبنود بطاقة الملاحظة وفق كل محور وبالدرجة الكلية من خلال معامل الثبات سبيرمان وفق الجدول الآتي:

جدول (12) التجزئة النصفية لمعاملات ثبات بنود بطاقة الملاحظة لكل محور وبالدرجة الكلية وفق معامل سبيرمان براون.

	التجزئة النصفية
	سبيرمان براون
الدرجة الكلية	.90
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	.92
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	.89
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	.88

يلاحظ من الجدول (12) أن قيمة معامل سبيرمان للدرجة الكلية تساوي (.90) وهي درجة مرتفعة، مما يشير إلى ثبات بنود الاستبانة بدرجة عالية لأغراض الدراسة وبلغت قيمة الدرجة الكلية للمحور الأول (.92)، وللمحور الثاني (.89)، وللمحور الثالث (.88)، وجميعها قيم مرتفعة مما يشير إلى ثبات بنود بطاقة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق النهائي.

- **جدول صدق وثبات أدوات الدراسة:**

اختبارات الصدق والثبات		الاستبانة	بطاقة الملاحظة
صدق الاتساق الداخلي (معامل الارتباط بيرسون)	المحور الأول	0.901	0.851
	المحور الثاني	0.787	0.887
	المحور الثالث	0.824	0.830
الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ		0.88	---
الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون)		0.91	0.90
الثبات عبر الزمن (معادلة كوبر)		----	0.91

6. القوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

من خلال استخدام برنامج Spss للتحليل الإحصائي تم حساب الآتي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين والموجهين التربويين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة في ضوء ملاحظات الباحثة.
- معامل الارتباط بيرسون لمعرفة درجة الاتساق الداخلي لبنود أدوات الدراسة (الاستبانة، بطاقة الملاحظة).
- معامل ثبات الفا كرونباخ Alpha cronpach للتأكد من ثبات الاستبانة.
- معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية (الاستبانة، بطاقة الملاحظة).

- معادلة كوبر للتحق من نسبة الاتفاق بين نتائج ثبات بطاقة الملاحظة عبر الزمن.
- اختبار(ت – ستودنت) Independent Samples T–test لعينتين مستقلتين لبيان الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova test لقياس الفروق لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة.

7. إجراءات التطبيق:

تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق في الفصل الثاني للعام الدراسي 2015–2016م

وبعد ذلك تم جمع الاستبانات، وبلغ عدد الاستبانات المعادة والصالحة للدراسة (424) للمعلمين و(46) للموجهين التربويين.

كما قامت الباحثة بحضور (20) درساً لكل من الصفوف (الأول– الثاني– الثالث– الرابع)، وبمعدل (5) دروس لكل صف تعليمي، وذلك في مواد اللغة العربية (7) دروس، والعلوم (7) دروس، والرياضيات (6) دروس، والاطلاع على دفاتر تحضير المعلمين لرصد واقع الأداء التعليمي المعرفي والوجداني والمهاري في مرحلة التخطيط، ثم ملء بطاقة الملاحظة المعدة لهذه الدراسة، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015–2016م.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد.

1. نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها.
2. نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.
3. تعقيب على نتائج الدراسة.
4. مقترحات الدراسة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل شرحاً تفصيلياً لنتائج أسئلة الدراسة مع تفسيرها، إضافةً إلى نتائج الفرضيات ومناقشتها، حيث تم التوصل في النهاية إلى نتائج الدراسة الحالية، وتقديم جملة من المقترحات التي قد يفاد منها في المستقبل.

1. نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

السؤال الرئيس الأول: ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1- ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر **المعلمين** والمتعلق بالجانب **المعرفي؟**

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي **والمتعلقة بالجانب المعرفي**، كما هو موضح في الجدول (13).

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين المتعلقة بالجانب المعرفي.

ر	المحور الأول: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
1	أحدد أهداف معرفية واضحة للمواد التعليمية قابلة للملاحظة والقياس.	424	4.79	.802	كبيرة جداً
2	أخطط المحتوى التعليمي بطريقة منظمة.	424	4.67	1.040	كبيرة جداً
3	أحلل المحتوى التعليمي إلى مفاهيمه الرئيسة والفرعية.	424	3.78	.751	كبيرة
4	أعود إلى مصادر متنوعة لتحديد الاحتياجات الإبداعية للمتعلمين.	424	3.91	.357	كبيرة
5	أطلع على مصادر مختلفة لإثراء معلوماتي وأفكاري حول موضوع الدرس.	424	4.04	2.515	كبيرة
6	أعد أنشطة متنوعة تدفع المتعلمين للتفكير الإبداعي.	424	3.81	.611	كبيرة
7	أعد أنشطة لا صفية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	424	3.75	.695	كبيرة
8	أصمم مواقف تعليمية تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	424	3.82	.600	كبيرة
9	أضع بدائل متعددة لكيفية سير الدرس.	424	3.87	.534	كبيرة
10	أمهد للدرس بأساليب جديدة مختلفة عن الأساليب المألوفة.	424	4.64	.964	كبيرة جداً
11	أعتمد التكامل بين الموضوعات في مختلف المواد التعليمية.	424	3.75	.672	كبيرة
12	أربط الموضوعات الدراسية بأحداث واقعية تمس حياة المتعلمين.	424	4.73	.828	كبيرة جداً
13	أربط بين الجوانب النظرية والعملية للمواد التعليمية.	424	3.79	.671	كبيرة
14	أتيح للمتعلمين فرصة النقد والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.	424	3.84	.555	كبيرة
15	أوجّه المتعلمين للتفكير بشكل إبداعي من أجل حل مشكلاتهم المختلفة.	424	4.72	.964	كبيرة جداً
16	أتوقع الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المتعلمون حول الدرس.	424	4.69	.915	كبيرة جداً
17	أعد أسئلة إبداعية متنوعة تتناسب مع مختلف المستويات العقلية للمتعلمين.	424	3.82	.662	كبيرة
18	أعد أسئلة إبداعية متعددة تتطلب من المتعلمين فرض الفروض والتقصي والتجريب.	424	3.89	.340	كبيرة
	الدرجة الكلية للمحور الأول	424	4.12	0.45	كبيرة

يبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة والمتعلقة بالجانب المعرفي وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور الأول، حيث بلغ متوسط درجات إجابات المعلمين بالدرجة الكلية (4.12) أي بدرجة توافق **كبيرة**، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (2–10–12–15–16) بين متوسطي (4.64–4.79) وبدرجة توافق **كبيرة جداً**، في

حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (3-4-5-6-7-8-9-11-13-14-17-18) بين متوسطي (3.75-4.04) وبدرجة توافق **كبيرة**.

تستنتج الباحثة بأن غالبية المعلمين يجدون أن واقع أدائهم التعليمي الإبداعي يتوافق بدرجة **كبيرة** مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية، إذ يرى المعلمون أن هناك توافق بدرجة **كبيرة جداً وكبيرة** ولاسيما في أدائهم الإبداعي المتعلق بتحديد أهداف معرفية واضحة للمواد التعليمية قابلة للملاحظة والقياس، والتخطيط للمحتوى التعليمي بطريقة منظمة، والتمهيد للدرس بأساليب جديدة مختلفة عن الأساليب المألوفة، وربط الموضوعات الدراسية بأحداث واقعية تمس حياة المتعلمين، وتوجيه المتعلمين للتفكير الإبداعي، وتوقع أسئلة المتعلمين.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى تحيز المعلمين في آرائهم حول مدى توافق أدائهم الإبداعي المعرفي مع معايير الجودة الشاملة وكون هذه الأداءات تمس طبيعة أدائهم التعليمي وممارساتهم المهنية، أو لثقة المعلمين بأنفسهم في امتلاك الكفايات المعرفية التي تمكنهم من القيام بأداء مهماتهم التعليمية بشكل مبدع ومتوافق بدرجة عالية مع معايير الجودة.

فقد كانت لدى المعلمين ثقة كبيرة جداً بكفائتهم في تحديد الأهداف وتنظيم المحتوى، أكبر من ثقتهم في قدرتهم على تصميم الأنشطة والمواقف وإعداد الأسئلة وصياغتها، وقد يعود ذلك إلى أن عملية التخطيط للدرس أسهل لدى المعلمين من عمليتي التنفيذ والتقويم كونها تقتصر على الجانب النظري ولا تصل إلى مرحلة التطبيق العملي.

وتقترح الباحثة تعزيز آراء المعلمين حول واقع أدائهم التعليمي الإبداعي، وتشجيعهم بشكل مستمر من قبل الموجهين والجهات المعنية على مواكبة التطورات العلمية والمعرفية في مجال التعليم الإبداعي بما يتوافق مع المعايير العالمية للجودة الشاملة في التعليم.

وتتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة الشهاب (2003) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة المعلمين لدورهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين، ودراسة هورنج وآخرون (2005) التي توصلت إلى أن من أهم طرائق التدريس المبدعة هي ربط الدرس بواقع الحياة والأسئلة المفتوحة التي تتحدى عقول الطلبة.

2- ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر **المعلمين** والمتعلق بالجانب **الوجداني؟**

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي **والمتعلقة بالجانب الوجداني**، كما هو موضح في الجدول (14).

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين المتعلقة بالجانب الوجداني.

ر	المحور الثاني: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
19	أحدد أهداف وجدانية واضحة للمواد التعليمية	424	2.87	.472	متوسطة
20	أحلل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية	424	1.91	.289	قليلة
21	أربط بين الأهداف الوجدانية وحاجات المتعلمين.	424	3.00	.575	متوسطة
22	أضع المتعلمين في مواقف وجدانية تعليمية تحفز تفكيرهم الإبداعي.	424	2.89	.514	متوسطة
23	أتعامل بموضوعية مع المواقف الوجدانية المختلفة للمتعلمين.	424	2.96	.490	متوسطة
24	أتعامل مع تصرفات المتعلمين غير المألوفة بطرقة إيجابية.	424	2.94	.470	متوسطة
25	أشجع المتعلمين على تحمل مسؤولية قراراتهم.	424	2.86	.530	متوسطة
26	أشجع المبادرات الذاتية للمتعلمين.	424	1.88	.320	قليلة
27	أقدم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الصحيحة.	424	2.95	.528	متوسطة
28	أساعد على تنمية التذوق الجمالي لدى المتعلمين بأساليب إبداعية.	424	2.00	.471	قليلة
29	أساعد المتعلمين على تغيير القيم السلبية لديهم وتحويلها إلى قيم إيجابية.	424	2.95	.481	متوسطة
30	أساعد في بناء المنظومة القيمية لكل متعلم بما يتناسب مع مستواه وقدراته.	424	2.87	.442	متوسطة
31	أسهم في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى المتعلمين.	424	2.82	.565	متوسطة
32	أصغي باهتمام لأفكار المتعلمين الإبداعية.	424	2.89	.413	متوسطة
33	أسهم في تقريب وجهات النظر بين المتعلمين.	424	2.92	.419	متوسطة
34	أحث المتعلمين على احترام آراء الآخرين المختلفة.	424	2.89	.386	متوسطة
35	أتقبل أفكار المتعلمين وآراءهم مهما كانت.	424	2.82	.527	متوسطة
36	أعزز المشاركات الفردية للمتعلمين.	424	1.97	.226	قليلة

37	أقيّم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بأساليب متنوعة.	424	1.93	.249	قليلة
38	ألتزم بأخلاقيات مهنة التعليم.	424	4.49	1.275	كبيرة جداً
39	ألتزم برسالة المؤسسة التعليمية التي أعمل فيها.	424	4.63	1.089	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للمحور الثاني		424	2.83	0.24	متوسطة

يبين الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة والمتعلقة بالجانب **الوجداني** وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور الثاني، حيث بلغ متوسط درجات إجابات المعلمين بالدرجة الكلية (2.83) أي بدرجة توافق **متوسطة،** في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (38-39) بين متوسطي (4.49-4.63) وبدرجة توافق **كبيرة جداً،** في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (19-21-22-23-24-25-27-29-30-31-32-33-34-35) بين متوسطي (2.86-3.00) وبدرجة توافق **متوسطة،** في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (37-20-28-36) بين متوسطي (1.88-2.00) وبدرجة توافق **قليلة.**

تستنتج الباحثة بأن هناك تفاوت في إجابات المعلمين حول مدى توافق أدائهم التعليمي المتعلق بالجانب الوجداني مع معايير الجودة الشاملة، حيث نجد أن معظم المعلمين يرون توافقاً كبيراً جداً، فيما يتعلق بالتزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم، والالتزام برسالة المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها، في حين يرون هناك توافقاً قليلاً في أدائهم التعليمي الإبداعي الوجداني المتعلق بتحليل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية، وتشجيع المبادرات الذاتية للمتعلمين، وتعزيز المشاركات الفردية للمتعلمين وتقييم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بأساليب متنوعة، كما جاءت إجابات المعلمين بالدرجة الكلية حول واقع أدائهم التعليمي الإبداعي الوجداني في ضوء معايير الجودة بدرجة متوسطة.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى ضعف الكفايات الوجدانية لدى المعلمين، ونقص في معارفهم وخبراتهم التي تمكنهم من تعليم القيم وتقويمها في ضوء معايير الجودة الشاملة، وخاصة في مرحلة التقويم وذلك لصعوبة القياس في المجال الوجداني، إضافةً إلى تركيز معظم المعلمين على الجانب المعرفي في ممارساتهم التعليمية أكثر من الجانب الوجداني.

وتقترح الباحثة قيام الجهات المعنية (الوزارة والمديريات التابعة لها) بإقامة ورشات عمل دائمة للمعلمين يشرف عليها مختصون لإكساب المعلمين الكفايات الوجدانية وتمكينهم من التعليم المبدع في الجانب الوجداني وكيفية قياس وتقويم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين وقيمهم بأساليب تقويمية مبدعة ومتطورة ومتوافقة مع المعايير العالمية للجودة الشاملة في التعليم.

وتتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو ريا (2004) التي توصلت إلى أن دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم كان بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم.

3- ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر **المعلمين** والمتعلق بالجانب **المهاري؟**

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي **والمتعلقة بالجانب المهاري**، كما هو موضح في الجدول (15).

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين المتعلقة بالجانب المهاري.

ر	المحور الثالث: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
40	أضع أهداف مهارية واضحة للمواد التعليمية	424	4.04	.225	كبيرة
41	أحلل المهارات العملية المتضمنة في المادة التعليمية	424	2.93	.257	متوسطة
42	أرتّب الموضوعات التعليمية ترتيباً منطقياً يتناسب مع مستوى نمو المتعلمين.	424	3.89	.476	كبيرة
43	أحدد الوقت المناسب لتحقيق كل هدف بدقة.	424	3.91	.451	كبيرة
44	أصمم أنشطة تعليمية إبداعية متنوعة تتناسب مع مستويات المتعلمين المختلفة	424	2.91	.400	متوسطة
45	أصمم بيئات تعليمية غنية بالوسائل والأنشطة والأساليب المثيرة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	424	1.94	.240	قليلة
46	أصمم الوسائل التعليمية من خامات البيئة المحلية.	424	1.91	.289	قليلة
47	أثري المادة العلمية بما هو جديد في مجال الإبداع.	424	2.88	.480	متوسطة
48	أطبق طرائق واستراتيجيات حديثة بطريقة إبداعية في أدائي التعليمي.	424	2.85	.474	متوسطة
49	أوظّف نتائج التجارب والبحوث التربوية الحديثة في أدائي التعليمي.	424	1.90	.302	قليلة
50	أشرك المتعلمين في تنفيذ أنشطة صفية ولا صفية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.	424	2.85	.500	متوسطة

51	أسهم في إكساب المتعلمين السلوك البيئي المناسب من خلال الأنشطة البيئية المتنوعة.	424	2.94	.345	متوسطة
52	أشرك المتعلمين في إجراء التجارب الكشفية الإبداعية.	424	2.03	.532	قليلة
53	أنظّم البيئة التعليمية بما يساعد المتعلمين على التفاعل الصفي الناجح.	424	2.96	.364	متوسطة
54	أستثمر إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم الإبداعي.	424	1.94	.231	قليلة
55	أوظف تقنيات التعليم المتنوعة بالمكان والزمان المناسبين خلال عملية التعلم.	424	2.99	.392	متوسطة
56	أوظف الانترنيت داخل الحصة للبحث حول مواضيع مثيرة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	424	1.17	.700	قليلة جداً
57	أوظف أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي في التفاعل مع المتعلمين.	424	3.04	.207	متوسطة
58	أعمل بشكل دائم على تطبيق مهارات الإدارة الصفية الناجحة.	424	2.99	.233	متوسطة
59	أشرك المتعلمين في عمليات التعليم والتعلم الإبداعية.	424	3.04	.268	متوسطة
60	أقوم ببناء اختبارات لقياس الإبداع لدى المتعلمين.	424	2.04	.230	قليلة
61	أطرح أسئلة تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	424	2.94	.302	متوسطة
62	أقوّم نتاجات عملية التعلم بوسائل إبداعية متنوعة (الحقيبة التقويمية- المقابلات الشخصية..)	424	1.15	.698	قليلة جداً
63	أقدّم التغذية الراجعة بأساليب متنوعة للمتعلمين.	424	2.95	.253	متوسطة
64	أستخدم أساليب جديدة غير مألوفة لتعزيز سلوكات المتعلمين الإبداعية.	424	2.94	.312	متوسطة
65	أقوّم عملي ذاتياً باستمرار.	424	1.94	.231	قليلة
	الدرجة الكلية للمحور الثالث	424	2.65	0.08	متوسطة

يبين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة والمتعلقة بالجانب **المهاري** وفق كل بند من بنود الأداة، والدرجة الكلية للمحور **الثالث**، حيث بلغ متوسط درجات إجابات المعلمين بالدرجة الكلية (2.65) أي بدرجة توافق **متوسطة**، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (40–42–43) بين متوسطي (3.89–4.04) وبدرجة توافق **كبيرة**، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (41–44–47–48–50–51–53–55–57–58–59–61–63–64) بين متوسطي (2.85–3.04) وبدرجة توافق **متوسطة**، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (65–45–46–49–52–54–56–60–62) بين متوسطي (1.15–1.49) وبدرجة توافق **قليلة وقليلة جداً**.

تستنتج الباحثة بأن هناك تفاوت في إجابات المعلمين حول مدى توافق أدائهم التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري مع معايير الجودة الشاملة، حيث نجد أن معظم المعلمين يرون توافقاً كبيراً، فيما يتعلق بوضع أهداف مهارية للمواد التعليمية، وترتيب الموضوعات التعليمية ترتيباً منطقياً، وتحديد الوقت المناسب لتحقيق كل هدف بدقة، في حين يرون أن هناك توافقاً قليلاً وقليلاً جداً في أدائهم التعليمي الإبداعي المهاري المتعلق بتصميم بيئات تعليمية غنية بالوسائل التعليمية والأنشطة والأساليب المثيرة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وتصميم الوسائل التعليمية من خامات البيئة التعليمية، وتوظيف نتائج التجارب والبحوث التربوية في أدائه التعليمي، وإشراك المتعلمين في إجراء التجارب الكشفية الإبداعية، واستثمار إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم الإبداعي، وتوظيف الانترنت، وبناء اختبارات مهارية، وتقييم نتاجات عملية التعلم بوسائل إبداعية، كما جاءت إجابات المعلمين بالدرجة الكلية حول واقع أدائهم التعليمي الإبداعي المهاري في ضوء معايير الجودة بدرجة **متوسطة.**

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى نقص في الكفايات المهارية لدى المعلمين وخاصةً في مرحلة التقويم، وتركيزهم على تعليم المهارات البسيطة وتنفيذ أنشطة مهارية بسيطة التي لا تحتاج إلى جهد ووقت، وقلة قيامهم بالأنشطة والتجارب وإجراء البحوث العلمية وتوظيف نتائجها، وصناعة الوسائل التعليمية وإنتاجها، وكلها كفايات تحتاج من المعلم الى جهد ووقت وتكلفة وخبرة أكثر، إضافةً إلى افتقار بعض المدارس إلى البيئة المساعدة على تنفيذ المهارات مثل (المخابر، المكتبات..)

وتقترح الباحثة إقامة دورات تدريبية من قبل الموجهين والمدربين المختصين للمعلمين لتنمية كفاياتهم المهارية وتمكينهم من اكتساب المعارف والخبرات والمهارات التي تمكنهم من أداء تعليمي إبداعي مهاري متوافق مع المعايير العالمية للجودة الشاملة.

وتتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة بدر (2005) التي توصلت إلى أن الواقع الفعلي في حصص الرياضيات بالمدارس المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة لا يتضمن الأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي وكذلك غلبة التدريس التلقيني عوضاً عن التدريس لتنمية الإبداع وأن المناخ الصفي لا يرقى إلى المستوى المطلوب من التفاعلات التي تشجع على الإبداع.

السؤال الرئيس الثاني: ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

4- ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر **الموجهين التربويين** والمتعلق بالجانب **المعرفي؟**

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات إجابات **الموجهين التربويين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي **والمتعلقة بالجانب المعرفي**، كما هو موضح في الجدول (16).

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين المتعلقة بالجانب المعرفي.

ر	المحور الأول: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
1	يحدد أهداف معرفية واضحة للمواد التعليمية قابلة للملاحظة والقياس.	46	2.83	.486	متوسطة
2	يخطط المحتوى التعليمي بطريقة منظمة.	46	3.15	.363	متوسطة
3	يحلل المحتوى التعليمي إلى مفاهيمه الرئيسة والفرعية.	46	1.96	.362	قليلة
4	يعود إلى مصادر متنوعة لتحديد الاحتياجات الإبداعية للمتعلمين.	46	2.15	.470	قليلة
5	يطلع على مصادر مختلفة لإثراء معلوماتي وأفكاري حول موضوع الدرس.	46	3.17	.383	متوسطة
6	يعد أنشطة متنوعة تدفع المتعلمين للتفكير الإبداعي.	46	2.76	.524	متوسطة
7	يعد أنشطة لا صفية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	46	2.96	1.445	متوسطة
8	يصمم مواقف تعليمية تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	46	1.91	.509	قليلة
9	يضع بدائل متعددة لكيفية سير الدرس.	46	2.22	.629	قليلة
10	يمهد للدرس بأساليب جديدة مختلفة عن الأساليب المألوفة.	46	2.91	.509	متوسطة
11	يعتمد التكامل بين الموضوعات في مختلف المواد التعليمية.	46	2.15	.556	قليلة
12	يربط الموضوعات الدراسية بأحداث واقعية تمس حياة المتعلمين.	46	2.83	.383	متوسطة
13	يربط بين الجوانب النظرية والعملية للمواد التعليمية.	46	2.67	.732	متوسطة
14	يتيح للمتعلمين فرصة النقد والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.	46	2.87	.653	متوسطة
15	يوجّه المتعلمين للتفكير بشكل إبداعي من أجل حل مشكلاتهم المختلفة.	46	3.26	.444	متوسطة
16	يتوقع الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المتعلمون حول الدرس.	46	3.24	.603	متوسطة
17	يعد أسئلة إبداعية متنوعة تتناسب مع مختلف المستويات العقلية للمتعلمين.	46	2.20	.401	قليلة
18	يعد أسئلة إبداعية متعددة تتطلب من المتعلمين فرض الفروض والتقصي والتجريب.	46	2.37	1.162	قليلة
	الدرجة الكلية للمحور الأول	46	2.64	0.45	متوسطة

يبين الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة والمتعلقة بالجانب **المعرفي** وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور **الأول**، حيث بلغ متوسط درجات إجابات الموجهين بالدرجة الكلية (2.64) أي بدرجة توافق **متوسطة**، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (1-2-5-6-7-12-13-14-15-16) بين متوسطي (2.67-3.26) وبدرجة توافق **متوسطة**، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (3-4-8-9-17-18) بين متوسطي (1.96-2.37) وبدرجة توافق **قليلة**.

تستنتج الباحثة بأن معظم الموجهين يرون أن واقع الأداء التعليمي الإبداعي المعرفي لدى المعلمين يتوافق بدرجة **متوسطة** بالدرجة **الكلية**، ولاسيما تحديد أهداف معرفية وتخطيط المحتوى التعليمي، والإطلاع على مصادر مختلفة لإثراء معلوماته، وإعداد أنشطة لاصفية، في حين يجد الموجهون أن بعض أداءات المعلمين تتوافق بدرجة قليلة، ولاسيما تحليل المحتوى التعليمي إلى مفاهيمه الرئيسة، والعودة إلى مصادر متنوعة، ووضع بدائل متعددة لكيفية سير الدرس، والتكامل بين الموضوعات في مختلف المواد التعليمية، وإعداد أسئلة إبداعية متعددة.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى عدم رضا الموجهين عن واقع الأداء التعليمي الإبداعي المعرفي للمعلمين، وضعف في مستوى توافق أدائهم مع معايير الجودة الشاملة وخاصةً في مرحلتي التخطيط والتقويم، إضافة إلى نقص في الكفايات المعرفية لدى المعلمين لتعزيز الأداء التعليمي الإبداعي المعرفي لدى المتعلمين بما يتوافق مع معايير الجودة الشاملة، ذلك أنه تتوافر لدى الموجهين الدراية والمعرفة الكافية حول الأداء التعليمي الإبداعي المعرفي لدى المعلمين وجودة هذا الأداء ما يمكنهم من حكمهم عليه لدى المعلمين.

وتقترح الباحثة تعزيز دور الموجهين في تدريب المعلمين وتقييمهم، وإكسابهم الكفايات المعرفية التي تمكن من تطوير واقع الأداء التعليمي الإبداعي المعرفي للمعلمين.

وتتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة الشهاب (2003) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة المعلمين لدورهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفيين التربويين.

5- ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر **الموجهين التربويين** والمتعلق بالجانب **الوجداني؟**

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات إجابات **الموجهين التربويين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي **والمتعلقة بالجانب الوجداني**، كما هو موضح في الجدول (17).

الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين المتعلقة بالجانب الوجداني.

ر	المحور الثاني: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
19	يحدد أهداف وجدانية واضحة للمواد التعليمية	46	1.24	.639	قليلة جداً
20	يحلل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية	46	1.33	.944	قليلة جداً
21	يربط بين الأهداف الوجدانية وحاجات المتعلمين.	46	1.26	.773	قليلة جداً
22	يضع المتعلمين في مواقف وجدانية تعليمية تحفز تفكيرهم الإبداعي.	46	1.35	.900	قليلة جداً
23	يتعامل بموضوعية مع المواقف الوجدانية المختلفة للمتعلمين.	46	2.09	.661	قليلة
24	يتعامل مع تصرفات المتعلمين غير المألوفة بطرقة إيجابية.	46	2.13	.859	قليلة
25	يشجع المتعلمين على تحمل مسؤولية قراراتهم.	46	2.11	.567	قليلة
26	يشجع المبادرات الذاتية للمتعلمين.	46	1.61	1.105	قليلة جداً
27	يقدم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الصحيحة.	46	1.33	.732	قليلة جداً
28	يساعد على تنمية التذوق الجمالي لدى المتعلمين بأساليب إبداعية.	46	1.15	.420	قليلة جداً
29	يساعد المتعلمين على تغيير القيم السلبية لديهم وتحويلها إلى قيم إيجابية.	46	1.09	.412	قليلة جداً
30	يساعد في بناء المنظومة القيمية لكل متعلم بما يتناسب مع مستواه وقدراته.	46	2.17	.739	قليلة
31	يسهم في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى المتعلمين.	46	1.96	.918	قليلة
32	يصغي باهتمام لأفكار المتعلمين الإبداعية.	46	2.30	.963	قليلة
33	يسهم في تقريب وجهات النظر بين المتعلمين.	46	1.98	.977	قليلة
34	يحث المتعلمين على احترام آراء الآخرين المختلفة.	46	2.13	.499	قليلة
35	يتقبل أفكار المتعلمين وآراءهم مهما كانت.	46	1.85	.894	قليلة
36	يعزز المشاركات الفردية للمتعلمين.	46	2.33	.944	قليلة
37	يقيّم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بأساليب متنوعة.	46	1.41	.956	قليلة جداً
38	يلتزم بأخلاقيات مهنة التعليم.	46	3.17	1.510	متوسطة
39	يلتزم برسالة المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها.	46	3.20	1.088	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	46	1.86	0.43	قليلة

يبين الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة والمتعلقة بالجانب **الوجداني** وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور **الثاني**، حيث بلغ متوسط درجات إجابات الموجهين بالدرجة الكلية (1.86) أي بدرجة توافق **قليلة**، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (38-39) بين متوسطي (3.17-3.20) وبدرجة توافق **متوسطة**، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37) بين متوسطي (1.09-2.33) وبدرجة توافق **قليلة وقليلة جداً**.

تستنتج الباحثة بأن معظم الموجهين يرون أن واقع الأداء التعليمي الإبداعي الوجداني لدى المعلمين يتوافق بدرجة **قليلة** بالدرجة **الكلية**، كما أن الموجهين يجدون في واقع الأداء التعليمي الإبداعي الوجداني متوافق بدرجة قليلة وقليلة جداً مع المعايير العالمية للجودة الشاملة، ولاسيما بتحديد أهداف وجدانية واضحة، وتحليل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية، وربط الأهداف الوجدانية مع حاجات المتعلمين، ووضع المتعلمين في مواقف وجدانية تحفز تفكير المتعلمين الإبداعي...الخ.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى إهمال الجانب الوجداني من قبل المعلمين في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، ونقص في قدرات المعلمين والخبرات في خلق مواقف وجدانية في العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها الوجدانية المختلفة وتقييمها، وعدم إدراك المعلمين لأهمية الجانب الوجداني في العملية التعليمية حيث يتم التركيز على الجانب المعرفي، وقد يكون ذلك بسبب قصر وقت الحصة الدراسية مما يجعل المعلمين يلتزمون بما ورد في الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى عدم تلقي المعلمين للتشجيع الكافي الذي يدفعهم لتنمية الجانب الوجداني في أدائهم التعليمي.

وتقترح الباحثة تشجيع كل من المعلمين والموجهين على التركيز على الجانب الوجداني في العملية التعليمية، من خلال عقد ورشات عمل وندوات تعليمية تجمع بين كل من المعلمين والموجهين والمختصين، حول كيفية التعليم الإبداعي في الجوانب الوجدانية وإيضاح أهمية التعليم الوجداني في تنمية القيم الإيجابية لدى المتعلمين.

6- ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر **الموجهين التربويين** والمتعلق بالجانب **المهاري**؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات إجابات **الموجهين التربويين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي **والمتعلقة بالجانب المهاري**، كما هو موضح في الجدول (18).

الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين المتعلقة بالجانب المهاري.

ر	المحور الثالث: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
40	يضع أهداف مهارية واضحة للمواد التعليمية	46	2.39	.614	متوسطة
41	يحلل المهارات العملية المتضمنة في المادة التعليمية	46	1.89	.379	قليلة
42	يرتّب الموضوعات التعليمية ترتيباً منطقياً يتناسب مع مستوى نمو المتعلمين.	46	1.87	.341	قليلة
43	يحدد الوقت المناسب لتحقيق كل هدف بدقة.	46	2.22	.554	قليلة
44	يصمم أنشطة تعليمية إبداعية متنوعة تتناسب مع مستويات المتعلمين المختلفة	46	1.61	1.256	قليلة جدا
45	يصمم بيئات تعليمية غنية بالوسائل والأنشطة والأساليب المثيرة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	46	1.52	1.362	قليلة جدا
46	يصمم الوسائل التعليمية من خامات البيئة المحلية.	46	1.37	.679	قليلة جدا
47	يثري المادة العلمية بما هو جديد في مجال الإبداع.	46	2.33	.871	قليلة
48	يطبق طرائق واستراتيجيات حديثة بطريقة إبداعية في أدائي التعليمي.	46	1.72	1.425	قليلة جدا
49	يوظف نتائج التجارب والبحوث التربوية الحديثة في أدائي التعليمي.	46	1.78	.987	قليلة جدا
50	يشرك المتعلمين في تنفيذ أنشطة صفية ولا صفية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.	46	2.17	.769	قليلة
51	يسهم في إكساب المتعلمين السلوك البيئي المناسب من خلال الأنشطة البيئية المتنوعة.	46	2.39	1.145	قليلة
52	يشرك المتعلمين في إجراء التجارب الكشفية الإبداعية.	46	1.74	1.527	قليلة جدا
53	ينظّم البيئة التعليمية بما يساعد المتعلمين على التفاعل الصف الناجح.	46	1.15	.631	قليلة جدا
54	يستثمر إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم الإبداعي.	46	1.78	1.332	قليلة جدا
55	يوظف تقنيات التعليم المتنوعة بالمكان والزمان المناسبين خلال عملية التعلم.	46	1.59	1.024	قليلة جدا
56	يوظف الانترنيت داخل الحصة للبحث حول مواضيع مثيرة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	46	1.26	.681	قليلة جداً
57	يوظف أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي في التفاعل مع المتعلمين.	46	2.09	.509	قليلة
58	يعمل بشكل دائم على تطبيق مهارات الإدارة الصفية الناجحة.	46	2.26	.713	قليلة
59	يشرك المتعلمين في عمليات التعليم والتعلم الإبداعية.	46	2.30	1.093	قليلة
60	يقوم ببناء اختبارات لقياس الإبداع لدى المتعلمين.	46	1.17	.709	قليلة جداً

61	يطرح أسئلة تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	46	2.26	.575	قليلة
62	يقوّم نتاجات عملية التعلم بوسائل إبداعية متنوعة (الحقيبة التقويمية- المقابلات الشخصية..)	46	1.78	1.281	قليلة جداً
63	يقدّم التغذية الراجعة بأساليب متنوعة للمتعلمين.	46	2.46	.751	قليلة
64	يستخدم أساليب جديدة غير مألوفة لتعزيز سلوكات المتعلمين الإبداعية.	46	1.89	.640	قليلة
65	يقوّم عمله ذاتياً باستمرار.	46	1.76	.639	قليلة جداً
	الدرجة الكلية للمحور الثالث	46	1.87	0.45	قليلة

يبين الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة والمتعلقة بالجانب **المهاري** وفق كل بند من بنود الأداة، والدرجة الكلية للمحور **الثالث**، حيث بلغ متوسط درجات إجابات الموجهين بالدرجة الكلية (1.87) أي بدرجة توافق **قليلة**، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60-61-62-63-64-65) بين متوسطي (1.15-2.46) وبدرجة توافق **قليلة وقليلة** جداً، في حين متوسط البند ذات الرقم (1) بلغ (2.39) وبدرجة توافق **متوسطة.**

تستنتج الباحثة بأن معظم الموجهين يرون أن واقع الأداء التعليمي الإبداعي المهاري لدى المعلمين يتوافق بدرجة **قليلة** بالدرجة **الكلية**، كما أن الموجهين يجدون في واقع الأداء التعليمي الإبداعي المهاري متوافق بدرجة قليلة وقليلة جداً مع المعايير العالمية للجودة الشاملة، ولاسيما بتحليل المهارات العملية المتضمنة في المادة التعليمية، وتصميم أنشطة تعليمية إبداعية متنوعة، وتصميم بيئات تعليمية غنية بالوسائل والأنشطة، وتصميم الوسائل التعليمية من خامات البيئة المحلية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب هو النقص في إمكانات البيئة المدرسية أو عدم التشجيع والإهمال من قبل الإدارة المدرسية لذلك كانت درجة الأداء الإبداعي المهاري لدى المعلمين في مرحلتي التخطيط والتقويم أكبر منها في مرحلة التنفيذ، حيث أنه لا تتوافر أي من الحوافز المادية والمعنوية والدوافع الداخلية لبذل الجهد في تصميم الوسائل والأنشطة والتجارب الإبداعية التي تتطلب من المعلمين وقتاً وجهداً وتكلفة بالإضافة إلى المهارة والخبرة في تصميمها وتوظيفها والتي غالباً ما يفتقر لها المعلمون بسبب ضعف الإعداد المهني قبل الخدمة وأثنائها الذي خضعوا له.

وتقترح الباحثة تشجيع كل من المعلمين والموجهين على التركيز على الجانب المهاري في العملية التعليمية، من خلال عقد ورشات عمل وندوات تعليمية تجمع بين كل من المعلمين والموجهين والمختصين، لتدريب المعلمين حول ممارسة مهارات وأساليب التعليم الإبداعي، وتقديم الدعم المادي والمعنوي لهم.

وتتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة النفيعي (2010) التي توصلت إلى أن ممارسة معلمي العلوم لمهارات تنمية التفكير الإبداعي كانت بدرجة قليلة (0.76)، ودراسة محفوض (2012) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي منخفضة.

نتائج بطاقة الملاحظة:

ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة بالنسبة لبطاقة الملاحظة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

7- ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة والمتعلق بالجانب المعرفي بالنسبة لبطاقة الملاحظة؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي **والمتعلقة بالجانب المعرفي بالنسبة لبطاقة الملاحظة،** كما هو موضح في الجدول (19).

الجدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين المتعلقة بالجانب المعرفي بالنسبة لبطاقة الملاحظة.

ر	المحور الأول: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي بالنسبة لبطاقة الملاحظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يحدد أهداف معرفية واضحة للمواد التعليمية قابلة للملاحظة والقياس.	20	4.80	.410	كبيرة جداً
2	يخطط المحتوى التعليمي بطريقة منظمة.	20	3.70	.470	كبيرة
3	يحلل المحتوى التعليمي إلى مفاهيمه الرئيسة والفرعية.	20	2.85	.489	متوسطة
4	يعد أنشطة صفية ولا صفية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	20	2.80	.410	متوسطة
5	يصمم مواقف تعليمية تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	20	2.90	.553	متوسطة
6	يمهّد للدرس بأساليب جديدة مختلفة عن الأساليب المألوفة.	20	3.75	.639	كبيرة
7	يعتمد التكامل بين الموضوعات في مختلف المواد التعليمية.	20	2.95	.510	متوسطة
8	يربط الموضوعات الدراسية بأحداث واقعية تمس حياة المتعلمين.	20	2.85	.671	متوسطة
9	يربط بين الجوانب النظرية والعملية للمواد التعليمية.	20	2.95	.605	متوسطة
10	يعدّ أسئلة إبداعية متنوعة تتناسب مع مختلف المستويات العقلية للمتعلمين.	20	3.40	1.095	متوسطة
11	يعدّ أسئلة إبداعية متعددة تتطلب من المتعلمين فرض الفروض والتقصي والتجريب.	20	2.62	.754	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الأول	20	3.23	0.37	متوسطة

يبين الجدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في ضوء ملاحظات الباحثة، وفق كل بند من بنود الأداة، والدرجة الكلية للمحور الأول بالنسبة **لبطاقة الملاحظة**، حيث بلغ متوسط درجات المعلمين بالدرجة الكلية (3.23) أي بدرجة توافق **متوسطة**، في حين بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (3–4–5–7–8–9–10–10–11) بين متوسطي (2.60–3.40) وبدرجة توافق **متوسطة**، في حين بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (1–2–6) وبالترتيب ذاته متوسطات (3.70–3.80–4.80) وبدرجة توافق **كبيرة وكبيرة جداً**.

تستنتج الباحثة بأن غالبية المعلمين يمارسون الأداء الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفق ملاحظات الباحثة بدرجة **متوسطة**، ولاسيما فيما يتعلق بتحليل المحتوى التعليمي إلى مفاهيمه الرئيسة والفرعية، وإعداد أنشطة صفية ولا صفية متنوعة تراعي الفروق الفردية، وتصميم مواقف تعليمية تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وعدم اعتماد التكامل بين الموضوعات في

مختلف المواد التعليمية، وربط الموضوعات الدراسية بأحداث واقعية تمس حياة المتعلمين، والربط بين الجوانب النظرية والعملية للمواد التعليمية، وإعداد أسئلة إبداعية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى أن المعلمين يعتمدون على الأساليب التعليمية التقليدية في ممارساتهم التعليمية والمهنية، ولا يمتلكون الأساليب الإبداعية في التعليم بصورة فعالة، ولاسيما المتعلقة بتحليل المحتوى التعليمي بطريقة إبداعية، وإعداد أنشطة صفية ولا صفية متنوعة تراعي الفروق الفردية، وتصميم مواقف تعليمية تثير التفكير الإبداعي رغم بعض المحاولات من قبل المعلمين في تحديد أهداف معرفية والتخطيط المنظم للمحتوى التعليمي.

وتقترح الباحثة تشجيع المعلمين على اتباع الأساليب الإبداعية في ممارساتهم التعليمية من خلال عرض نماذج درسية على المعلمين قائمة على التعليم الإبداعي وأساليبه، ووضعها في أدلتهم التعليمية، وفتح دورات تدريبية خاصة بهم..

8- ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة والمتعلق بالجانب الوجداني بالنسبة لبطاقة الملاحظة؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي **والمتعلقة بالجانب الوجداني بالنسبة لبطاقة الملاحظة**، كما هو موضح في الجدول (20).

الجدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين المتعلقة بالجانب الوجداني بالنسبة لبطاقة الملاحظة.

ر	المحور الثاني: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني بالنسبة لبطاقة الملاحظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	يحدد أهداف وجدانية واضحة للمواد التعليمية	20	2.10	.641	قليلة
13	يحلل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية	20	1.25	.550	قليلة جداً
14	يضع المتعلمين في مواقف وجدانية تعليمية تحفز تفكيرهم الإبداعي.	20	2.30	.657	قليلة
15	يتعامل مع تصرفات المتعلمين غير المألوفة بطرقة إيجابية.	20	2.15	.366	قليلة
16	يشجع المبادرات الذاتية للمتعلمين.	20	1.95	.605	قليلة
17	يقدم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الصحيحة.	20	1.90	.447	قليلة
18	يصغي باهتمام لأفكار المتعلمين الإبداعية.	20	2.20	.410	قليلة
19	يسهم في تقريب وجهات النظر بين المتعلمين.	20	2.05	.605	قليلة
20	يحث المتعلمين على احترام آراء الآخرين المختلفة.	20	1.95	.605	قليلة

21	يتقبل أفكار المتعلمين وآراءهم مهما كانت.	20	2.15	.366	قليلة
22	يعزز المشاركات الفردية للمتعلمين.	20	2.25	.444	قليلة
23	يقيّم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بأساليب متنوعة	20	1.35	.671	قليلة جداً
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	20	1.96	0.23	قليلة

يبين الجدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب **الوجداني** في ضوء معايير الجودة الشاملة في ضوء ملاحظات الباحثة، وفق كل بند من بنود الأداة، والدرجة الكلية للمحور الثاني بالنسبة **لبطاقة الملاحظة**، حيث بلغ متوسط درجات المعلمين بالدرجة الكلية (1.96) أي بدرجة توافق **قليلة**، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23) بين متوسطي (1.25-2.30) وبدرجة توافق **قليلة**.

تستنتج الباحثة بأن غالبية المعلمين يمارسون الأداء الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني في ضوء معايير الجودة الشاملة وفق ملاحظات الباحثة بدرجة **قليلة**، ولاسيما فيما يتعلق بتحليل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية وتحديد أهداف وجدانية، ووضع المتعلمين في مواقف وجدانية وتشجيع المبادرات الذاتية والإصغاء باهتمام لأفكار المتعلمين الإبداعية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى إهمال المعلمين للجانب الوجداني في ممارساتهم التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى صعوبة تعليم الجوانب الوجدانية وتقويمها بشكل مبدع، مما يؤثر على ضعف أدائهم الإبداعي الوجداني، بالإضافة إلى عدم امتلاك المعلمين المهارة الكافية للأداء الإبداعي الوجداني في جميع مراحل التعليم (التخطيط – التنفيذ – التقويم).

وتقترح الباحثة تزويد المعلمين بالكفايات والمهارات الوجدانية الإبداعية التي تشجعه على التركيز على الجوانب الوجدانية في ممارساته التعليمية وتحقيقها، من خلال ورشات عمل مشتركة بينهم وبين الموجهين والمختصين في التعليم الإبداعي.

وتتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة محفوض (2012) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة المعلمين لمهارات تنمية التفكير الإبداعي منخفضة عند تطبيق بطاقة الملاحظة.

9- ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة والمتعلق بالجانب المهاري بالنسبة لبطاقة الملاحظة؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي **والمتعلقة بالجانب المهاري بالنسبة لبطاقة الملاحظة**، كما هو موضح في الجدول (21).

الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين المتعلقة بالجانب المهاري بالنسبة لبطاقة الملاحظة.

ر	المحور الثالث: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري بالنسبة لبطاقة الملاحظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
24	يضع أهداف مهارية واضحة للمواد التعليمية	20	2.95	.510	قليلة
25	يحلل المهارات العملية المتضمنة في المادة التعليمية	20	1.85	.366	قليلة
26	يصمم أنشطة تعليمية إبداعية متنوعة تتناسب مع مستويات المتعلمين المختلفة	20	2.30	.470	قليلة
27	يصمم بيئات تعليمية غنية بالوسائل والأنشطة والأساليب المثيرة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	20	2.25	.444	قليلة
28	يطبق طرائق واستراتيجيات حديثة بطريقة إبداعية في أدائي التعليمي.	20	3.15	.366	متوسطة
29	يوظّف نتائج التجارب والبحوث التربوية الحديثة في أدائي التعليمي.	20	2.20	.616	قليلة
30	يشرك المتعلمين في تنفيذ أنشطة صفية ولا صفية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.	20	2.15	.366	قليلة
31	ينظّم البيئة التعليمية بما يساعد المتعلمين على التفاعل الصفي الناجح.	20	2.20	.696	قليلة
32	يوظف تقنيات التعليم المتنوعة بالمكان والزمان المناسبين خلال عملية التعلم.	20	3.18	.366	متوسطة
33	يوظف أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي في التفاعل مع المتعلمين.	20	3.20	.523	متوسطة
34	يقوم ببناء اختبارات لقياس الإبداع لدى المتعلمين.	20	2.25	.639	قليلة
35	يطرح أسئلة تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	20	3.05	.394	متوسطة
36	يقوّم نتاجات عملية التعلم بوسائل إبداعية متنوعة (الحقيبة التقويمية- المقابلات الشخصية..)	20	3.10	.447	متوسطة
37	يقدّم التغذية الراجعة بأساليب متنوعة للمتعلمين.	20	2.80	.410	متوسطة
38	يستخدم أساليب جديدة غير مألوفة لتعزيز سلوكات المتعلمين الإبداعية.	20	2.05	.510	قليلة
	الدرجة الكلية للمحور الثالث	20	2.57	0.19	قليلة

يبين الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب **المهاري** في ضوء معايير الجودة الشاملة في ضوء ملاحظات الباحثة، وفق كل بند من بنود الأداة، والدرجة الكلية للمحور الثالث بالنسبة **لبطاقة الملاحظة،** حيث بلغ متوسط درجات المعلمين بالدرجة الكلية (2.57) أي بدرجة توافق **قليلة،** في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (24-25-26-27-29-30-31-34-38) بين متوسطي (1.85-2.95) وبدرجة توافق **قليلة،** في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم بين متوسطي(3.05-3.20) وبدرجة توافق **متوسطة.**

تستنتج الباحثة بأن غالبية المعلمين يمارسون الأداء الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري في ضوء معايير الجودة الشاملة وفق ملاحظات الباحثة بدرجة **قليلة،** ولاسيما فيما يتعلق بوضع أهداف مهارية وتحليل المهارات المتضمنة في المادة التعليمية، وتصميم أنشطة تعليمية إبداعية، وتصميم بيئات تعليمية غنية بالوسائل والأنشطة والأساليب المثيرة للتفكير الإبداعي، وتوظيف نتائج التجارب والبحوث التربوية في أدائه التعليمي.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يعود إلى عدم تجاوب المتعلمين مع الطرائق التعليمية الإبداعية ما يدفع المعلمين لاستخدام الطرائق التعليمية التلقينية، بالإضافة إلى قلة الإمكانات المتاحة في البيئات المدرسية لتصميم الوسائل والأنشطة التي تنمي الإبداع لدى المتعلمين، وكثرة الأعباء الوظيفية على المعلمين، كما أن كثرة أعداد المتعلمين داخل الصفوف وصعوبة ضبط الصف يحول دون إشراكهم في أنشطة صفية ولا صفية إبداعية وقيام تفاعل صفي ناجح.

وتقترح الباحثة تعزيز القدرات والخبرات الأدائية لدى المعلمين في تنمية المهارات العملية لدى المتعلمين من خلال عقد ورشات عمل مشتركة بين المعلمين والموجهين ليكتسبوا من خلالها مهارات التعليم المهاري المبدع بصورة أكثر فعالية.

وتتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة عيسى (2010) التي توصلت إلى وجود تدني بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وحاجتهم لمهارات عديدة لتطوير أدائهم، ودراسة محفوض (2012) التي توصلت إلى أن المعلمين لا يمارسون مهارات التفكير الإبداعي في أثناء قيامهم بعملية التدريس في غرفة الصف عند تطبيق بطاقة الملاحظة.

2. نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الجنس.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t–test)، وكانت النتيجة كالآتي كما هو موضح بالجدول (22):

جدول (22) نتائج اختبار (t–test) للفروق في درجات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس

المحور	جنس المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	ذكر	138	202.55	9.458	422	.316−	.752
	أنثى	286	202.98	14.363			
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	ذكر	138	74.36	7.120		0.060	.952
	أنثى	286	74.30	8.644			
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	ذكر	138	59.30	4.570		0.399−	.690
	أنثى	286	59.51	5.301			
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	ذكر	138	68.89	2.282		1.137−	.256
	أنثى	286	69.16	2.246			

يتبين من الجدول (22) أن مستوى الدلالة بالدرجة الكلية يساوي (752.)، وللمحور الأول بلغ (952.)، وللمحور الثاني (690.)، وللمحور الثالث (256.)، وجميعها أكبر من 0.05، وهذا يؤدي إلى **قبول الفرضية**، أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الجنس.**

وتستنتج الباحثة بأنه هناك تشابه واتفاق في وجهات نظر كل من المعلمين والمعلمات حول واقع أدائهم التعليمي الإبداعي في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وقد يرجع ذلك إلى تشابه في كفايات المعلمين التعليمية المعرفية والمهارية والوجدانية، وتشابه في احتياجاتهم التدريبية لاكتساب مهارات وكفايات الأداء التعليمي الإبداعي المعرفية والمهارية والوجدانية.

وتتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة الشهاب (2003) التي توصلت إلى أنه لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حول دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.

وتتعارض مع دراسة أبو ريا (2004) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات حول دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **المؤهل العلمي**.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وكانت النتيجة كالآتي:

جدول (23) نتائج اختبار(ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المحور	المؤهل العلمي للمعلمين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	معهد فأقل	164	193.38	13.526
	إجازة جامعية	195	208.43	9.414
	دراسات عليا	65	209.94	.348
	المجموع	424	202.84	12.961
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	معهد فأقل	164	69.49	10.104
	إجازة جامعية	195	77.15	5.242
	دراسات عليا	65	78.00	.020
	المجموع	424	74.32	8.171
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	معهد فأقل	164	56.09	5.998
	إجازة جامعية	195	61.44	3.195
	دراسات عليا	65	61.94	.348
	المجموع	424	59.45	5.070
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	معهد فأقل	164	67.79	3.039
	إجازة جامعية	195	69.84	1.052
	دراسات عليا	65	70.00	.000
	المجموع	424	69.07	2.259

جدول (24) نتائج تحليل التباين الأحادي لتوضيح الاختلاف في وجهات نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
الدرجة الكلية	بين المجموعات	24041.785	12020.892	2	107.626	.000
	داخل المجموعات	47021.987	111.691	421		
	المجموع	71063.771		423		
المحور الأول	بين المجموعات	6265.999	3132.999	2	60.030	.000
	داخل المجموعات	21972.379	52.191	421		
	المجموع	28238.377		423		
المحور الثاني	بين المجموعات	3021.422	1510.711	2	81.007	.000
	داخل المجموعات	7851.331	18.649	421		
	المجموع	10872.752		423		
المحور الثالث	بين المجموعات	438.177	219.089	2	53.635	.000
	داخل المجموعات	1719.700	4.085	421		
	المجموع	2157.877		423		

يتبين من الجدول (24) أن مستوى الدلالة بالدرجة الكلية يساوي (000.)، وللمحور الأول (000.)، وللمحور الثاني يساوي (000.)، وللمحور الثالث يساوي (000.)، وجميعها أصغر من 0.05، وهذا يؤدي إلى **رفض الفرضية**، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا) بمتوسط أعلى بالدرجة الكلية (202.84) .

وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى يتوافق واقع أدائهم التعليمي مع معايير الجودة بصور أكبر من المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأقل، نتيجةً لامتلاكهم لمعارف وخبرات ومهارات وقدرات في تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها في ضوء معايير الجودة الشاملة من خلال برامج الإعداد والتأهيل التي خضعوا لها.

وتقترح الباحثة ضرورة إقامة دورات تدريبية للمعلمين ذوي المؤهل العلمي الأقل بما يحقق نوعاً من التوازن بين معارفهم وخبراتهم وواقع أدائهم التعليمي وذوي المؤهل العلمي الأعلى.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بدر (2005) التي أظهرت تفوق المعلمات الحاصلات على ماجستير مناهج وطرائق تدريس الرياضيات على المعلمات الحاصلات على بكالوريوس رياضيات بالنسبة للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي ككل، ودراسة كوتن (2009) التي توصلت إلى أن إعداد المعلم الجيد يحدد قدرته على تدريس مهارات التفكير الإبداعي وإدارة العمليات داخل الصف وأن تطوير المعلم وإعطائه الدورات لتمكن من مواكبة ماتوصل إليه الباحثون في مجال التفكير وطرق تدريسه.

في حين تتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة شيخ محمد (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الصف تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في تقدير مدى تحقق الكفايات التدريسية لدى خريجي برنامج معلم الصف–التعليم النظامي وفق معايير الجودة الكلية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **سنوات الخبرة**.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وكانت النتيجة كالآتي:

جدول (25) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	134	187.45	13.331
	بين 5-10 سنوات	177	209.82	.891
	أكثر من 10 سنوات	113	210.14	2.803
	المجموع	424	200.99	11.981
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	أقل من 5 سنوات	134	66.33	10.089
	بين 5-10 سنوات	177	77.85	.815
	أكثر من 10 سنوات	113	78.27	4.285
	المجموع	424	74.32	8.171
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	أقل من 5 سنوات	134	54.02	6.118
	بين 5-10 سنوات	177	61.98	.237
	أكثر من 10 سنوات	113	61.91	1.040
	المجموع	424	59.45	5.070
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	أقل من 5 سنوات	134	67.10	3.207
	بين 5-10 سنوات	177	70.00	.107
	أكثر من 10 سنوات	113	69.96	.470
	المجموع	424	69.07	2.259

جدول (26) نتائج تحليل التباين الاحادي لتوضيح الاختلاف في وجهات نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
الدرجة الكلية	بين المجموعات	46407.332	23203.666	2	396.194	.000
	داخل المجموعات	24656.439	58.566	421		
	المجموع	71063.771		423		
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	بين المجموعات	12527.448	6263.724	2	167.847	.000
	داخل المجموعات	15710.929	37.318	421		
	المجموع	28238.377		423		
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	بين المجموعات	5762.795	2881.397	2	237.393	.000
	داخل المجموعات	5109.957	12.138	421		
	المجموع	10872.752		423		
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	بين المجموعات	763.360	381.680	2	115.228	.000
	داخل المجموعات	1394.518	3.312	421		
	المجموع	2157.877		423		

يتبين من الجدول (26) أن مستوى الدلالة بالدرجة الكلية يساوي (000.)، وللمحور الأول يساوي (000.)، وللمحور الثاني يساوي(000.)، وللمحور الثالث يساوي (000.)، وجميعها أصغر من 0.05، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **سنوات الخبرة ولصالح ذوي سنوات الخبرة الاكثر بمتوسط بلغ (200.99)**.

وقد يكون السبب أن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر هم أكثر إلماماً ومعرفةً بالأساليب الإبداعية في التعليم والتعلم، من المعلمين ذوي الخبرة الأقل، وأكثر معرفة بمعايير الجودة الشاملة في التعليم وبالتالي أكثر قدرة في الحكم على مدى توافق واقع أدائهم التعليمي المعرفي والمهاري والوجداني مع المعايير العالمية للجودة.

وتقترح الباحثة تحقيق التوازن بين مستوى خبرات المعلمين وأدائهم التعليمي في ضوء معايير الجودة من خلال إقامة دورات تدريبية دورية ومستمرة للمعلمين ذوي الخبر الأقل في التعليم الإبداعي.

وتتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة الشهاب (2003) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات **المعلمين والموجهين التربويين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t–test)، وكانت النتيجة كالآتي كما هو موضح بالجدول (27):

جدول (27) نتائج اختبار (t–test) للفروق بين درجات إجابات الموجهين والمعلمين

المحور	المهنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	معلم	424	202.84	12.961	468	31.801	.000
	موجه	46	135.54	18.798			
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	معلم	424	74.32	8.171		22.030	.000
	موجه	46	47.61	2.646			
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	معلم	424	59.45	5.070		23.418	.000
	موجه	46	39.17	9.044			
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	معلم	424	69.07	2.259		30.977	.000
	موجه	46	48.76	11.729			

يتبين من الجدول (27) أن مستوى الدلالة بالدرجة الكلية يساوي (.000)، وللمحور الأول يساوي (.000)، وللمحور الثاني يساوي (.000)، وللمحور الثالث يساوي (.000)، وجميعها أصغر من 0.05، وهذا يؤدي إلى **رفض الفرضية،** أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات **المعلمين والموجهين التربويين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة. ولصالح المتوسط الأكبر للمعلمين بمتوسط بلغ (202.84).

وقد يرجع ذلك إلى تحيز المعلمين بأفكارهم واتجاهاتهم حول واقع أدائهم التعليمي المعرفي والوجداني والمهاري في ضوء معايير الجودة الشاملة، بالمقارنة مع الرأي التقويمي والتوجيهي للموجهين التربويين الذين يحكمون بصورة أكثر واقعية وموضوعية على الأداء التعليمي للمعلمين بجوانبه المعرفي والمهاري والوجداني.

و**تقترح** الباحثة ضرورة الأخذ بآراء الموجهين التربويين التقويمية في تطوير وتحسين الأداء التعليمي الإبداعي لدى المعلمين في ضوء معايير الجودة.

و**تتشابه** هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشهاب (2003) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة المعلمين لدورهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وبدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين، ودراسة شيخ محمد (2010) التي توصلت إلى أن هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمديرين والموجهين لصالح عينة المعلمين في تقدير مدى تحقق الكفايات التدريسية لدى خريجي برنامج معلم الصف– التعليم النظامي وفق معايير الجودة الكلية.

الفرضيات المتعلقة ببطاقة الملاحظة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الصف التعليمي بالنسبة لبطاقة الملاحظة.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وكانت النتيجة كالآتي:

جدول (28) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغير الصف التعليمي.

المحور	الصف التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	الأول	5	98.6000	4.15933
	الثاني	5	99.4000	3.36155
	الثالث	5	96.0000	3.46410
	الرابع	5	97.2000	.44721
	المجموع	20	97.8000	3.22164
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	الأول	5	35.4000	5.27257
	الثاني	5	35.6000	2.30217
	الثالث	5	35.2000	5.21536
	الرابع	5	36.0000	4.47214
	المجموع	20	35.5500	4.12279
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	الأول	5	22.4000	.89443
	الثاني	5	26.2000	4.26615
	الثالث	5	23.4000	2.19089
	الرابع	5	22.4000	.89443
	المجموع	20	23.6000	2.77963
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	الأول	5	40.8000	3.76829
	الثاني	5	37.6000	.89443
	الثالث	5	37.4000	.89443
	الرابع	5	38.8000	4.02492
	المجموع	20	38.6500	2.94288

جدول (29) نتائج تحليل التباين الأحادي لتوضيح الاختلاف في وجهات نظر المعلمين تبعاً لمتغير الصف التعليمي.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
الدرجة الكلية	بين المجموعات	34.000	11.333	3	1.111	.374
	داخل المجموعات	163.200	10.200	16		
	المجموع	197.200		19		
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	بين المجموعات	1.750	.583	3	.029	.993
	داخل المجموعات	321.200	20.075	16		
	المجموع	322.950		19		
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	بين المجموعات	48.400	16.133	3	2.623	.086
	داخل المجموعات	98.400	6.150	16		
	المجموع	146.800		19		
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	بين المجموعات	36.550	12.183	3	1.523	.247
	داخل المجموعات	128.000	8.000	16		
	المجموع	164.550		19		

يتبين من الجدول (29) أن مستوى الدلالة بالدرجة الكلية يساوي (0.374)، للمحور الأول (0.993)، وللمحور الثاني (0.086)، وللمحور الثالث (0.247)، وهو أكبر من 0.05، وهذا يؤدي إلى **قبول الفرضية**، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الصف التعليمي بالنسبة لبطاقة الملاحظة.**

وقد يكون السبب عائداً إلى أن معظم المعلمين بنفس مستوى الإعداد والتدريب ليكونوا معلمين للصفوف التعليمية في المراحل الأولى ككل، وعدم وجود معلم صف خاص لصف واحد دون الآخر، كما أن نفس

المعلم قد يكون يعلم في صفين بنفس السنة الدراسية، مما يؤثر في عدم وجود اختلاف في واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى المعلمين في ضوء معايير الجودة وفقاً لمتغير الصف التعليمي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **المادة التعليمية بالنسبة لبطاقة الملاحظة.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وكانت النتيجة كالآتي:

جدول (30) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغير المادة.

المحور	المادة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	اللغة العربية	7	96.86	1.464
	العلوم	7	107.29	6.751
	الرياضيات	6	94.67	3.615
	المجموع	20	99.85	7.118
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	اللغة العربية	7	35.29	4.499
	العلوم	7	42.29	11.982
	الرياضيات	6	38.00	.000
	المجموع	20	38.55	7.803
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	اللغة العربية	7	23.29	1.890
	العلوم	7	31.43	8.284
	الرياضيات	6	22.00	.000
	المجموع	20	25.75	6.431
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	اللغة العربية	7	38.29	2.628
	العلوم	7	46.14	7.755
	الرياضيات	6	37.00	.000
	المجموع	20	40.65	6.209

جدول (31) نتائج تحليل التباين الأحادي لتوضيح الاختلاف في وجهات نظر المعلمين تبعاً لمتغير المادة التعليمية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
الدرجة الكلية	بين المجموعات	610.931	305.465	2	14.769	.000
	داخل المجموعات	351.619	20.683	17		
	المجموع	962.550		19		
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	بين المجموعات	174.093	87.046	2	1.506	.250
	داخل المجموعات	982.857	57.815	17		
	المجموع	1156.950		19		
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب الوجداني	بين المجموعات	352.607	176.304	2	6.920	.006
	داخل المجموعات	433.143	25.479	17		
	المجموع	785.750		19		
واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري	بين المجموعات	330.264	165.132	2	6.978	.006
	داخل المجموعات	402.286	23.664	17		
	المجموع	732.550		19		

يتبين من الجدول (31) أن مستوى الدلالة بالدرجة الكلية يساوي (0.00)، وللمحور الثاني يساوي (0.006)، وللمحور الثالث (0.006) وهي أصغر من 0.05، في حين بلغ مستوى الدلالة بالدرجة الكلية للمحور الأول (0.250)، وهذا يؤدي إلى **رفض الفرضية**، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **المادة التعليمية بالنسبة لبطاقة الملاحظة** ولصالح المتوسط الأكبر وهي مادة العلوم بمتوسط بلغ (107.29).

وقد يرجع ذلك إلى أن مادة العلوم مادة مرنة ومن المواد الغنية بالأنشطة التعليمية التي يمكن أن يظهر فيها الأداء الإبداعي للمعلمين واتباع أساليب إبداعية عدة، والتي قد تثير التفكير الإبداعي والمهارات الإبداعية لدى المتعلمين، بالمقارنة مع مادتي اللغة العربية والرياضيات.

و**تتشابه** هذه النتائج مع نتائج دراسة بدر (2005) التي توصلت إلى أن الواقع الفعلي في حصص الرياضيات بالمدارس المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة لا تتضمن الأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي.

وتتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة الشعبي (2009) التي توصلت إلى أن من أبرز معوقات الأداء التعليمي الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في السعودية هو أن محتوى العلوم لا يشجع على الإبداع.

3. تعقيب على نتائج الدراسة:

1- إن غالبية المعلمين يجدون أن وأقع أدائهم التعليمي الإبداعي يتوافق بدرجة **كبيرة** مع معايير الجودة الشاملة **بالدرجة الكلية،** إذ يرى المعلمون أن هناك توافقاً بدرجة **كبيرة جداً وكبيرة** ولاسيما في أدائهم الإبداعي المتعلق بتحديد أهداف معرفية واضحة للمواد التعليمية قابلة للملاحظة والقياس، والتخطيط للمحتوى التعليمي بطريقة منظمة، والتمهيد للدرس بأساليب جديدة مختلفة عن الأساليب المألوفة، وربط الموضوعات الدراسية بأحداث واقعية تمس حياة المتعلمين، وتوجيه المتعلمين للتفكير الإبداعي وتوقع أسئلة المتعلمين.

2- إن هناك تفاوت في إجابات المعلمين حول مدى توافق أدائهم التعليمي الإبداعي المتعلق **بالجانب الوجداني** مع معايير الجودة الشاملة، حيث نجد أن معظم المعلمين يرون توافقاً **بدرجة كبيرة جداً،** فيما يتعلق بالتزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم، والالتزام برسالة المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها، في حين يرون أن هناك توافقاً **قليلاً** في أدائهم التعليمي الإبداعي الوجداني المتعلق بتحليل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية، وتشجيع المبادرات الذاتية للمتعلمين، وتعزيز المشاركات الفردية للمتعلمين وتقييم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بأساليب متنوعة، كما جاءت إجابات المعلمين بالدرجة الكلية حول واقع أدائهم التعليمي الإبداعي الوجداني في ضوء معايير الجودة بدرجة متوسطة.

3- إن هناك تفاوت في إجابات المعلمين حول مدى توافق أدائهم التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب **المهاري** مع معايير الجودة الشاملة، حيث نجد أن معظم المعلمين يرون توافقاً **بدرجة كبيرة،** فيما يتعلق بوضع أهداف مهارية للمواد التعليمية، وترتيب الموضوعات التعليمية ترتيباً منطقياً وتحديد الوقت المناسب لتحقيق كل هدف بدقة، في حين يرون هناك توافقاً **قليلاً وقليلاً جداً** في أدائهم التعليمي الإبداعي المهاري المتعلق بتصميم بيئات تعليمية غنية بالوسائل التعليمية والأنشطة والأساليب المثيرة

للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وتصميم الوسائل التعليمية من خامات البيئة التعليمية، وتوظيف نتائج التجارب والبحوث التربوية في الأداء التعليمي، وإشراك المتعلمين في إجراء التجارب الكشفية الابداعية، واستثمار إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم الإبداعي، وتوظيف الانترنت، وبناء اختبارات مهارية، وتقويم نتاجات عملية التعلم بوسائل إبداعية، كما جاءت إجابات المعلمين بالدرجة الكلية حول واقع أدائهم التعليمي الإبداعي المهاري في ضوء معايير الجودة الشاملة بدرجة **متوسطة.**

4- إن معظم الموجهين يرون أن واقع الأداء التعليمي الإبداعي **المعرفي** لدى المعلمين يتوافق بدرجة **متوسطة** بالدرجة **الكلية،** ولاسيما تحديد أهداف معرفية وتخطيط المحتوى التعليمي، والاطلاع على مصادر مختلفة لإثراء معلوماته، وإعداد أنشطة لاصفية، في حين يجد الموجهون أن بعض أداءات المعلمين تتوافق بدرجة قليلة، ولاسيما تحليل المحتوى التعليمي إلى مفاهيمه الرئيسة، والعودة إلى مصادر متنوعة، ووضع بدائل متعددة لكيفية سير الدرس، والتكامل بين الموضوعات في مختلف المواد التعليمية، وإعداد أسئلة إبداعية متعددة.

5- إن معظم الموجهين يرون أن واقع الأداء التعليمي الإبداعي **الوجداني** لدى المعلمين يتوافق بدرجة **قليلة** بالدرجة **الكلية،** كما أن الموجهين يجدون في واقع الأداء التعليمي الإبداعي الوجداني متوافق بدرجة قليلة وقليلة جداً مع المعايير العالمية للجودة الشاملة، ولاسيما بتحديد أهداف وجدانية واضحة، وتحليل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية، وربط الأهداف الوجدانية مع حاجات المتعلمين، ووضع المتعلمين في مواقف وجدانية تحفز تفكير المتعلمين الإبداعية...الخ.

6- إن معظم الموجهين يرون أن واقع الأداء التعليمي الإبداعي **المهاري** لدى المعلمين يتوافق بدرجة **قليلة** بالدرجة **الكلية،** كما أن الموجهين يجدون في واقع الأداء التعليمي الإبداعي المهاري متوافق بدرجة **قليلة وقليلة جداً** مع المعايير العالمية للجودة الشاملة، ولاسيما بتحليل المهارات العملية المتضمنة في المادة التعليمية، وتصميم أنشطة تعليمية إبداعية متنوعة، وتصميم بيئات تعليمية غنية بالوسائل والأنشطة، وتصميم الوسائل التعليمية من خامات البيئة المحلية.

7- إن غالبية المعلمين يمارسون الأداء الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفق ملاحظات الباحثة بدرجة **متوسطة،** ولاسيما فيما يتعلق بتحليل المحتوى التعليمي إلى مفاهيمه الرئيسة والفرعية، وإعداد أنشطة صفية ولا صفية متنوعة تراعي الفروق الفردية، وتصميم مواقف تعليمية تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وعدم اعتماد التكامل بين الموضوعات في مختلف المواد

التعليمية، وربط الموضوعات الدراسية بأحداث واقعية تمس حياة المتعلمين، والربط بين الجوانب النظرية والعملية للمواد التعليمية، وإعداد أسئلة إبداعية.

8- إن غالبية المعلمين يمارسون الأداء الإبداعي المتعلق بالجانب **الوجداني** في ضوء معايير الجودة الشاملة وفق ملاحظات الباحثة بدرجة **قليلة**، ولاسيما فيما يتعلق بتحليل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية وتحديد أهداف وجدانية، ووضع المتعلمين في مواقف وجدانية وتشجيع المبادرات الذاتية والإصغاء باهتمام لأفكار المتعلمين الإبداعية.

9- إن غالبية المعلمين يمارسون الأداء الإبداعي المتعلق بالجانب **المهاري** في ضوء معايير الجودة الشاملة وفق ملاحظات الباحثة بدرجة **قليلة**، ولاسيما فيما يتعلق بوضع أهداف مهارية وتحليل المهارات المتضمنة في المادة التعليمية، وتصميم أنشطة تعليمية إبداعية، وتصميم بيئات تعليمية غنية بالوسائل والأنشطة والأساليب المثيرة للتفكير الإبداعي، وتوظيف نتائج التجارب والبحوث التربوية في أدائه التعليمي.

10- عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الجنس**.

11- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **المؤهل العلمي** لصالح **الدراسات العليا**، ووفقاً لمتغير **الخبرة** لصالح ذوي الخبرة **الأكثر من 10 سنوات**.

12- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات **المعلمين والموجهين التربويين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة ولصالح **المعلمين**.

13- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الصف التعليمي بالنسبة لبطاقة الملاحظة.**

14- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **المادة التعليمية بالنسبة لبطاقة الملاحظة ولصالح مادة العلوم.**

4. مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى عدة مقترحات وهي:

1- تعزيز آراء المعلمين حول واقع أدائهم التعليمي الإبداعي، وتشجيعهم بشكل مستمر من قبل الموجهين والجهات المعنية على مواكبة التطورات العلمية والمعرفية في مجال التعليم الإبداعي بما يتوافق مع المعايير العالمية للجودة الشاملة في التعليم..

2- قيام الجهات المعنية (الوزارة والمديريات التابعة لها) بإقامة ورشات عمل دائمة للمعلمين يشرف عليها مختصون لإكساب المعلمين الكفايات الوجدانية وتمكينهم من التعليم المبدع في الجانب الوجداني وكيفية قياس وتقويم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين وتقييمهم بأساليب تقويمية مبدعة ومتطورة ومتوافقة مع المعايير العالمية للجودة الشاملة في التعليم.

3- إقامة دورات تدريبية من قبل الموجهين والمدربين المختصين للمعلمين لتنمية كفاياتهم المهارية وتمكينهم من اكتساب المعارف والخبرات والمهارات التي تمكنهم من أداء تعليمي إبداعي مهاري متوافق مع المعايير العالمية للجودة الشاملة.

4- تعزيز دور الموجهين في تدريب المعلمين وتقييمهم وإكسابهم الكفايات المعرفية التي تمكن من تطوير واقع الأداء التعليمي الإبداعي المعرفي للمعلمين.

5- ضرورة إقامة دورات تدريبية للمعلمين ذوي المؤهل العلمي الأقل بما يحقق مستوى توازن بين معارفهم وخبراتهم وواقع أدائهم التعليمي وذوي المؤهل العلمي الأقل.

6- تحقيق التوازن بين مستوى خبرات المعلمين وأدائهم التعليمي في ضوء معايير الجودة من خلال إقامة دورات تدريبية دورية ومستمرة للمعلمين ذوي الخبرة الأقل في التعليم الإبداعي.

7- ضرورة الأخذ بآراء الموجهين التربويين التقويمية في تطوير وتحسين الأداء التعليمي الإبداعي لدى المعلمين في ضوء معايير الجودة.

8- تقديم كافة أشكال الدعم المادي والمعنوي من قبل الإدارات والجهات المعنية لتكوين دافع قوي لدى المعلمين لممارسة التعليم الإبداعي المعرفي والمهاري والوجداني.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

عنوان الدراسة:

واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة:

وتتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وموجهيها في مدارس محافظة دمشق؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

1. قد تسهم الدراسة في تبني المعلمين لمعايير جودة الأداء التعليمي الإبداعي المتعلقة بالجانب المعرفي والوجداني والمهاري، وتطبيقها أثناء ممارساتهم التعليمية، وذلك من خلال تضمينها في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم.
2. من الممكن أن تفيد هذه الدراسة في إقامة دورات تدريبية يشرف عليها الموجهون التربويون، لتنمية مهارات الأداء التعليمي الإبداعي المعرفية والوجدانية والمهارية لدى المعلمين.
3. من الممكن أن تفيد هذه الدراسة الموجهين التربويين في اعتماد معايير جودة الأداء التعليمي الإبداعي كأحد المحكات لتقييم المعلمين.

أهداف الدراسة:

1. تعرف واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة دمشق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
2. تعرف واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة دمشق من وجهة نظر الموجهين التربويين.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

السؤال الثالث بالنسبة لبطاقة الملاحظة:

ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة بالنسبة لبطاقة الملاحظة؟

متغيرات الدراسة:

المتغير التابع: تقديرات المعلمين والموجهين لواقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

المتغيرات المستقلة: الجنس وله حالتان (ذكر، أنثى)

المؤهل العلمي وله ثلاث حالات (معهد، إجازة جامعية، دراسات عليا)

سنوات الخبرة ولها ثلاث حالات (أقل من 5 سنوات، بين 5−10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغيرات المستقلة بالنسبة لبطاقة الملاحظة:

الصف التعليمي وله أربع حالات (الأول− الثاني− الثالث− الرابع)

المادة التعليمية ولها ثلاث حالات (اللغة العربية− العلوم− الرياضيات)

فرضيات الدراسة:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الجنس**.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **المؤهل العلمي**.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **سنوات الخبرة**.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات **المعلمين والموجهين التربويين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الصف التعليمي بالنسبة لبطاقة الملاحظة.**

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **المادة التعليمية بالنسبة لبطاقة الملاحظة.**

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج الملائم لهذا النوع من الدراسات التربوية، والقائم على وصف ظاهرة ما وتحليلها، وذلك من خلال خصائص الظاهرة المدروسة، وجمع المعلومات عنها، ومتابعتها في الميدان، بغية الحصول على بيانات حقيقية وتحقيق أهدافها، والإجابة عن التساؤلات التي طرحتها.

حدود الدراسة:

طُبقت الدراسة في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) التابعة لمديرية التربية في محافظة دمشق في الفصل الدراسي الثاني للعام 2015-2016م، وشملت الدراسة عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وموجهيها التربويين التابعين لمديرية تربية محافظة دمشق.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بتصميم الأدوات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

1- استبانة رأي موجهة إلى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وموجهيها التربويين في مدارس محافظة دمشق حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي للمعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة.
2- بطاقة ملاحظة قامت الباحثة من خلالها برصد واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة بسحب عينة بسيطة من المجتمع الأصلي (المعلمين) بنسبة (10%) والتي بلغ عددها (424) معلماً ومعلمة، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة المتعلق بعدد الموجهين التربويين البالغ عددهم (46) موجهاً وموجهة، قامت الباحثة باعتماد مجتمع الدراسة كله عينةً أساسيةً للدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين؟

جاءت النتائج أن غالبية المعلمين يجدون أن واقع أدائهم التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب **المعرفي** يتوافق بدرجة **كبيرة** مع معايير الجودة الشاملة، كما جاءت إجابات المعلمين بدرجة **متوسطة** حول واقع أدائهم التعليمي الإبداعي **الوجداني** في ضوء معايير الجودة الشاملة، وبدرجة **متوسطة** حول واقع أدائهم التعليمي الإبداعي **المهاري** في ضوء معايير الجودة الشاملة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

جاءت النتائج أن معظم الموجهين يرون أن واقع الأداء التعليمي الإبداعي **المعرفي** لدى المعلمين يتوافق بدرجة **متوسطة** مع معايير الجودة الشاملة، وبدرجة **قليلة** فيما يتعلق بواقع الأداء التعليمي الإبداعي **الوجداني** لدى المعلمين، وبدرجة **قليلة** فيما يتعلق بواقع الأداء التعليمي الإبداعي **المهاري** لدى المعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة بالنسبة لبطاقة الملاحظة؟

جاءت النتائج أن غالبية المعلمين يمارسون الأداء الإبداعي المتعلق بالجانب **المعرفي** في ضوء معايير الجودة الشاملة وفق ملاحظات الباحثة بدرجة **متوسطة،** كما أنهم يمارسون الأداء الإبداعي المتعلق بالجانب **الوجداني** في ضوء معايير الجودة الشاملة وفق ملاحظات الباحثة بدرجة **قليلة،** كما أن غالبية المعلمين يمارسون الأداء الإبداعي المتعلق بالجانب **المهاري** في ضوء معايير الجودة الشاملة وفق ملاحظات الباحثة بدرجة **قليلة.**

أما فيما يتعلق بفرضيات الدراسة فقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي الآتي:

1. عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الجنس.**
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات **المعلمين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **المؤهل العلمي** لصالح **الدراسات العليا،** ووفقاً لمتغير **الخبرة** لصالح ذوي الخبرة (**أكثر من 10 سنوات).**
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات **المعلمين والموجهين التربويين** حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة ولصالح **المعلمين.**

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **الصف التعليمي بالنسبة لبطاقة الملاحظة.**
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير **المادة التعليمية بالنسبة لبطاقة الملاحظة ولصالح مادة العلوم.**

المراجع

- المراجع العربية.
- المراجع الأجنبية.

المراجع العربية:

1. إبراهيم، عبد الستار. (2002). الإبداع قضاياه وتطبيقاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
2. إبراهيم، مجدي عزيز. (1997). مهارات التدريس الفعال. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
3. إبراهيم، مجدي عزيز. (2002). التدريس الفعال- ماهيته- مهاراته- إداراته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
4. إبراهيم، مجدي. (2005). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير. القاهرة: عالم الكتب.
5. إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). التفكير من منظور تربوي تعريفه طبيعته مهاراته تنميته أنماطه. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
6. ابن منظور. (1979). لسان العرب. إعداد: يوسف خياط ونديم مرعشلي. بيروت: دار لسان العرب.
7. ابن منظور. (1984). لسان العرب. الجزء الثاني. القاهرة: دار المعارف.
8. ابن منظور. (1994). لسان العرب. الجزء الثالث والرابع. ط3. بيروت: دار صادر.
9. أبو جلالة، صبحي. (2007). مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي. عمان: دار الشروق.
10. أبو ريا، سعيد شريف. (2004). دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة الجليل. عمان: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
11. أحمد، إبراهيم أحمد. (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. الاسكندرية: دار الوفاء.
12. أحمد، آمال محمد. (2008). برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة التعليم الأساسي. الجمعية المصرية للتربية العلمية، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي الثاني عشر-التربية العلمية والواقع المجتمعي التأثير والتأثر.
13. الأحمد، أمل. (2001). بحوث ودراسات في علم النفس. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة.
14. الأزرق، عبد الرحمن صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط1. بنغازي: دار الكتب الوطنية.
15. الأعسر، صفاء. (1998). تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء.
16. الأعسر، صفاء يوسف. (2000). الإبداع في حل المشكلات. القاهرة: دار قباء.
17. الألوسي، صائب أحمد. (1981). أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب التعليمية في العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ الدراسة الابتدائية بغداد. بغداد: رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

18. أهل، أماني محمد. (2009). فعالية برنامج مقترح لتنمي الإبداع لدى أطفال محافظة غزة. غزة: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
19. بدر، بثينة. (2005). واقع ممارسة معلمات الرياضيات للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة. مصر: الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس. العدد 108.
20. بشارة، جبرائيل. (1986). تكوين المعلم المربي. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.
21. بشارة، جبرائيل. (2003). المعلم في مدرسة المستقبل. سلسلة الرضا للمعلومات 228. دمشق: دار الرضا.
22. بشارة، جبرائيل. (2005). مخرجات التعليم العام مدخلات ضرورية للتميز والإبداع في التعليم العالي. دراسة مقدمة إلى مؤتمر وزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. صنعاء.
23. البهواشي، السيد عبد العزيز. (2006). المدرسة الفاعلة (مفهومها– إدارتها– آليات تحسينها). ط1. القاهرة: عالم الكتب.
24. جابر، جابر عبد الحميد وآخرون. (1998). مهارات التدريس. ط3. القاهرة: دار النهضة العربية.
25. جابر، جابر عبد الحميد. (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال– المهارات والتنمية المهنية. القاهرة: دار الفكر العربي.
26. الجاغوب، محمد عبد الرحمن. (2002). النهج القويم في مهنة التعليم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
27. جامل، عبد الرحمن عبد السلام. (2000). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ عملية التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
28. جان، محمد صالح. (2002). المرشد النفيس إلى أسلمة التربية وطرق التدريس للأدباء والدعاة والمعلمين ومن يهمه تربية أبناء المسلمين. ط2. مكة المكرمة: مكتبة سالم.
29. جروان، فتحي عبد الرحمن. (1998). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.
30. جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.
31. جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). الإبداع مفهومه ومعاييره ومكوناته. ط1. عمان: مكتبة دار الفكر للطباعة والنشر.
32. جروان، فتحي عبد الرحمن. (2008). أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم. ط2. عمان: دار الفكر.

33. الجمادي، علي. (2000). شرارة الإبداع. ط1. القاهرة: دار ابن حزم للطباعة والنشر.
34. جمل، محمد جهاد. (2005). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدارسية. العين: دار الكتاب الجامعي.
35. حثروبي، محمد الصالح. (1999). نموذج التدريس الهادف. الجزائر: دار الهدى.
36. حسانين، علي عبد الرحيم. (1999). فعالية استخدام التعلم التعاوني والتعلم الفردي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابتكاري والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مصر: مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 31، جامعة الزقازيق.
37. الحصين، عبد الله علي. (2003). تدريس العلوم. ط5. الرياض: شركة ألوان للطباعة.
38. الحلبي، إحسان وسلامة، مريم. (2004). تنمية الكفاءات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي –بحث مقدم إلى ورشة عمل حول طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي 19–1425/5/21هـ". المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبد العزيز.
39. حميدة، إمام مختار والنجدي، أحمد ومحمود، صلاح الدين وراشد، علي محي الدين والقرش، حسن. (2000). مهارات التدريس. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر.
40. حنورة، مصري. (2003). الإبداع وتنميته من منظور تكاملي. ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
41. الحيزان، عبد الإله. (2002). لمحات عامة في التفكير الإبداعي. الرياض: مجلة البيان.
42. الحيلة، محمد محمود. (1998). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط1. عمان: دار المسيرة.
43. الحيلة، محمد محمود. (1999). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. ط1. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
44. الحيلة، محمد محمود. (2002). مهارات التدريس الصفي. ط1. عمان: دار المسيرة.
45. الحيلة، محمد محمود. (2009). تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير. ط2. دمشق: مطبعة الاتحاد.
46. خضر، فخري رشيد. (2006). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. ط1. عمان: دار المسيرة.
47. الخليفة، حسن جعفر. (1996). التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية– رؤية منهجية جديدة. ط1. بنغازي: دار الكتب الوطنية.
48. خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الحدس والإبداع. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

49. الخليلي، أمل. (2005). تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال. ط1. عمان: مكتبة دار الصفاء للنشر والتوزيع.

50. خميس، سامر أحمد. (2011). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين أداء مدرس التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي وفق المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية. دمشق: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

51. الخميسي، السيد سلامة. (2000). التربية والمدرسة والمعلم قراءة اجتماعية ثقافية. الاسكندرية: دار الوفاء.

52. الدياب، إسماعيل محمد والبنا، عادل السعيد. (2001). تقويم جودة الأداء الجامعي. القاهرة: المكتبة المصرية.

53. دياب، سهيل. (2006). مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم. الرياض: مجلة أطفال الخليج، المجلد الثاني، العدد الأول.

54. راشد، علي. (1993). شخصية المعلم وأدواره. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

55. راشد، علي محي الدين. (2000). أثر بيئة التعلم في مجال العلوم في ضوء المدخل المنظومي. المؤتمر العلمي الرابع" التربية العلمية للجميع. القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، ص565–630.

56. راشد، علي. (2005). كفايات الأداء التدريسي. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

57. الراميني، فواز بن فتح الله وكراسنة، جهاد فلاح. (2007). استراتيجية العصف الذهني حاضنة التعليم الإبداعي وحل المشكلات. العين: دار الكتاب الجامعي.

58. الربيعي، محمد داود سلمان. (2006). طرائق وأساليب التدريس المعاصرة. ط1. الأردن، اربد: عالم الكتب الحديث.

59. رزق، فاطمة مصطفى محمد. (1998). فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. القاهرة: مجلة التربية المعاصرة، عدد49، رابطة التربية الحديثة.

60. رواقة، غازي ضيف الله وسيد محمود، يوسف والشبلي، عبد الله علي. (2005). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان. دمشق: مجلة جامعة دمشق، المجلد 21، العدد الثاني.

61. روشكا، الكسندر. (1989). الإبداع العام والخاص. ترجمة: غسان عبد الحي أبو غز، عدد144. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

62. الزهراني، مسفر سعيد محمد. (2003). استراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة والمعاصرة. ط1. مكة المكرمة: دار طيبة الخضراء.

63. زيتون، حسن حسين. (2001). مهارات التدريس. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

64. زيتون، كمال عبد الحميد. (2004). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر"، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم). مصر: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

65. الزيود، نادر فهمي والهندي، صالح، وكوافحة، تيسير وعليان، عامر. (1999). التعلم والتعليم الصفي. ط1. عمان: دار الفكر.

66. السالم، فاروق. (2012). الإبداع. اسطنبول: المؤسسة الوطنية للدراسات والبحوث. www.nasr-i.com

67. السرحان، عبد الكريم. (2003). كفاية المعلمين المشتقة من التربية الإسلامية. الأردن: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.

68. السرور، ناديا هايل. (1998). تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر.

69. السرور، ناديا هايل. (2002). مقدمة في الإبداع. ط1. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

70. سعادة، جودت. (2003). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق.

71. سعد، محمود. (2000). التربية العملية بين النظرية والتطبيق. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

72. سعيد، فيصل محمد عبد الوهاب. (2007). فعالية جودة أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر.

73. سلامة، إيمان محمد يوسف. (1995). أثر برنامج للتدريب على الإبداع في تحفيز التفكير الإبداعي لدى عينة الأطفال الأردنيين ما بين سن 9–10 سنوات. الأردن: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

74. سليمان، علي السيد. (1999). عقول المستقبل استراتيجيات التعليم للموهوبين وتنمية الإبداع. الرياض: الصفحات الذهبية.

75. الشبلي، إبراهيم مهدي. (2000). المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها (باستخدام النماذج). عمان: دار الأمل.

76. شحاتة، حسن. (2004). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

77. شحاته، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

78. الشديفات، باسل حمدان. (2008). دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين والطلبة أنفسهم. الأردن: مجلة العلوم الإنسانية، السنة السابعة، العدد45، كلية التربية، جامعة آل البيت.

79. الشعبي، وليد بن عبد الله. (2009). معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

80. الشهاب، قيس علوي. (2003). دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في سلطنة عمان. عمان: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

81. صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد. (1990). علم النفس التربوي. ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

82. الصافتلي، بسام محود. (2009). قياس جودة نظام إعداد المدرسين في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية في ضوء التجارب الناجحة ونظام الجودة الشاملة TQM. دمشق: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

83. الصافتلي، بسام محمود. (2012). تقويم جودة أداء معلمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في ضوء مفهوم الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة TQM. دمشق: رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

84. صالح، أحمد زكي. (1999). علم النفس التربوي. ط1. القاهرة: دار النهضة المصرية.

85. طافش، محمود. (2005). كيف تكون مبدعاً. دليل المعلم العربي. عمان: دار جهينة.

86. طافش، محمود. (2006). كيف تكون معلماً مبدعاً. ط1. عمان: دار جهينة.

87. طعيمة، رشدي والبيلاوي، حسن والنقيب، عبد الرحمن والبندري، عمر محمد وسليمان، سعيد وسعيد، محسن وعبد الباقي، مصطفى. (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات. عمان: دار المسيرة.
88. الطناوي، عفت مصطفى. (2011). التدريس الفعال. ط2. عمان: دار المسيرة.
89. طه، فرج عبد القادر. (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. الكويت: دار سعاد الصباح.
90. الطيطي، محمد حمد. (2001). تنمية قدرات التفكير الأبداعي. الأردن: دار المسيرة.
91. عامر، طارق عبد الرؤوف. (2005). دور المدرسة في تربية وتنمية الإبداع للأطفال. مجلة النفس المطمئنة، العدد 79 http://www.elazayem.com
92. عبد الحميد، حسين ورشوان، أحمد. (2006). العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
93. عبد السميع، سيد أحمد. (1993). دراسات في علم الاجتماع التربوي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
94. عبد العال، حسن. (2004). التربية الإبداعية ضرورة وجود. الأردن، عمان: دار الفكر.
95. عبد العزيز، سعيد. (2006). المدخل إلى الإبداع. ط1. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
96. عبد الله، سعد الدين خليل. (2001). الإبداع في السلم والحرب. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
97. عبد الهادي، نبيل. (2001). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. عمان: دار وائل للنشر.
98. عدس، عبد الرحمن. (2000). المعلم الفاعل والتدريس الفعال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
99. العزاوي، محمد عبد الوهاب. (2005). إدارة الجودة الشاملة. عمان:دار اليازوري.
100. العزة، سيد حسيني. (2002). تربية المتفوقين والموهوبين. ط1. عمان: الدار العلمية الدولية.
101. عصام الدين، محمد. (2003). الإبداع في تدريس العلوم. الدمام: مكتبة المتنبي.
102. عطية، محسن علي. (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
103. علي، محمد السيد. (1998). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. مصر، المنصورة: المكتبة العصرية.

104. علي، محمد السيد والغنام، محرز عبده. (1998). فاعلية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري ولتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم وأثر ذلك على تنمية التفكير لدى تلاميذهم. مصر، المنصورة: مجلة كلية التربية بالمنصورة، عدد37، جامعة المنصورة.
105. عليمات، صالح ناصر. (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. عمان: دار الشروق.
106. العمايرة، محمد حسن. (2007). المشكلات الصفية- السلوكية- التعليمية- الأكاديمية. ط2. عمان: دار المسيرة.
107. العمري، عمر حسين. (2012). فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. دمشق: مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول.
108. العنزي، حازم. محسن، رفيق. (2010). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة. غزة: بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية. المجلد8. العدد1
109. عويس، عفاف أحمد. (2003). سيكولوجية الإبداع عند الأطفال. ط1. عمان: دار الفكر.
110. عيسى، حازم. محسن، رفيق. (2010). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة. غزة: بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية. م8. ع1. ص147-189.
111. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). كفايات التدريس. ط1. عمان: دار الشروق.
112. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2005). تعديل السلوك في التدريس. عمان: دار الشروق.
113. الفتلاوي، سهيلة كاظم. (2008). الجودة في التعليم (المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات). عمان: دار الشروق.
114. قطامي، نايفة. (2004). مهارات التدريس الفعال. عمان: دار الفكر.
115. قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة. (2000). تصميم التدريس. ط1. عمان: دار الفكر.
116. قطامي، يوسف. (2007). تعليم التفكير لجميع الأطفال. عمان: دار المسيرة.
117. كريم، محمد أحمد والبوهي، فاروق شوقي وعثمان، ابتسام مصطفى. (2003). مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها. مصر، القاهرة: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.
118. كناني، ممدوح. (2005). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته. ط1. عمان: دار المسيرة.
119. كنعان، أحمد. (2004). التربية الحديثة وتنمية الإبداع. بحث مقدم لمؤتمر الإبداع والمبدعون والتربية. سوريا، حلب: جامعة حلب.

120. كنعان، أحمد. (2005). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول. المملكة العربية السعودية: بحث مقدم للمؤتمر التربوي الخامس، كلية التربية، جامعة الحرمين،.

121. اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي. (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

122. المالكي، عوض بن صالح. (2006). سلوكيات معلم الرياضيات الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري. دراسة مقدمة إلى المؤتمر الإقليمي في مجال رعاية الموهوبين (رعاية الموهبة ..تربية من أجل المستقبل) الذي عقد في الفترة بين 26–2006/8/30. المملكة العربية السعودية، جدة.

123. محفوض، نغم رحيب. (2012). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف. دمشق: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

124. محمد، أمين رشيد شيخ. (2010). الكفايات التدريسية لخريجي معلم الصف –التعليم النظامي– وفق معايير الجودة الكلية. دمشق: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

125. محمد، آمال جمعة عبد الفتاح. (2010). استراتيجيات التدريس والتعلم (نماذج وتطبيقات). العين: دار الكتاب الجامعي.

126. محمد، داود ماهر ومهدي، مجيد. (1991). أساسيات في طرائق التدريس العامة، العراق: كلية التربية، جامعة الموصل.

127. محمد، مصطفى عبد السميع. (2007). نحو استراتيجية عربية لتنمية الإبداع ورعاية الموهوبين. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

128. محمد، مصطفى عبد السميع وحوالة، سهير محمد. (2005). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. عمان: دار الفكر.

129. محمود، صلاح الدين عرفة. (2005). آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة رؤية لتنمية المجتمع العربي المتقدمة. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

130. مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد. (1993). أخلاقيات مهنة التعليم. وزارة التربية والتعليم، مسقط: دائرة إعداد وتوجيه المعلمين.

131. مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (2009). طرائق التدريس العامة". ط4. عمان: دار المسيرة.

132. المعايطة، خليل عبد الرحمن والبواليز، محمد عبد السلام. (2000). الموهبة والتفوق. عمان: دار الفكر.
133. ملحم، سامي محمد. (2002). مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس. ط1. عمان: دار المسيرة.
134. الموسوي، عبد الله حسن. (2005). الدليل إلى التربية العملية. الأردن، عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
135. نشواتي، عبد المجيد. (1985). علم النفس التربوي. ط1. بيروت: دار الفرقان.
136. نشواتي، عبد المجيد. (1996). علم النفس التربوي. ط3. بيروت: دار الفرقان.
137. نصر، محمد علي. (2005). رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة – مناهج التعليم والمستويات المعيارية. مصر: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.
138. نصر، معاطي محمد وفرج، محمود عبده. (2004). أثر التدريب على بعض الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية باستخدام مدخلي التكامل والإبداع في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلاب شعبة التربية الإسلامية بكليات التربية. مصر: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي الرابع، المجلد الثاني.
139. النفيعي، ناصر. (2010). مدى ممارسة معلمي العلوم لبعض مهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. الرياض: رسالة ماجستير غير منشورة في كلية العلوم الاجتماعية.
140. هارون، نعمت. (2007). صعوبات البحث في تأثيرات جودة المعلم في التعليم المدرسي ونواتجه. مصر: مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد السابع.
141. الهويدي، زيد. (2005). معلم العلوم الفعال. العين: دار الكتاب الجامعي.
142. الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد. (2007). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء. المملكة العربية السعودية: مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر.
143. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2006). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي. الجمهورية العربية السورية
144. يونس، فتحي والسعيد، سعيد ومعوض، ليلى وحافظ، حنان. (2004). المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير. عمان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

145. Brown, g.(1975). Microteaching aprogrammed of teaching skills. London, Methuen.

146. Chang, Chun and Weng, Yu-Hua (2002). An exploratory study on students'problem- Solving Ability in earth science. International Journal of science Education, 24 (25), P,P: 414-451.

147. Clark, L. H. &Star, I., (1981). "Secondary & Middle School Teaching. Methods", London, Macmillan publishing, inc.

148. Court, Andrew, W. (1998). Improving creativity in Engineering design. Education, European journal of Engineering education. Vol. 23. Issue2. P141.

149. Cotton, Kathleen. (2001). Teaching Thinking Skills School Improvement Research Series. Retrieved, December 10, 2005.

150. Craft, A, Cremin, T. and Burnad, P. Chappe11,K. (2007). Developing Creative Learning through Possibility Thinking with children aged 3-7. Creative Learning 3-11 London: Trentham.

151. DFEE Excellence in schools, DFEE, London, 1997, P8.

152. Dion, E. (1993). Integrating the Creative Process of Published Authors Into Classroom : The Impact of Manuscript study on student writing. Dis. Abs. Int. Vol. 53, No. 12, P. 4237.

153. Eby, J.(1992). Reflective planning, teaching, and evaluation for the elementary school. New York: Macmillan.

154. Fullan MG The New Meaning of Educational Change,Cassell, in London 1991. P12.

155. Grainger, Teresa.; Barnes, Jonathon.; Scofeham, Stephen. (2004). A Creative Cocktail : creative teaching in initial teacher education**.** Journal of Education for Teaching, Vol. 30, No. 3, November 2004.

156. Guilford, j.p (1986). Creative talents. Their nature, Uses and development, Buffalo, New 167ork Bearly cimited.

157. Hendrik, Juerges & Richter, Wolfram & Schneider, Kerstin (2004): Teacher Quality and Incentives theoretical and Empirical Effects of Standards Teacher Quality. http:// www.ifo.de/~DocCIDL/cesifo1-wp1296.pdf

158. Horng, Jeou-Shyan.; Hong, Jon-Chao.; Chanlin, Lih-Juan.; Chang, Shih-Hui.; Chu, Hui- Chuan. (2005). Creative Teachers and Creative Teaching Strategies. International Journal of Consumer Studies Volume 29 Issue 4. Retrieved, December 25, 2005.

159. Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Organizational socialaization of student teachera. American Educational research Journal, 27, 279-300

160. Jones, P. Tudor (1972). Creative Learning in perspective university of London press.

161. Kerka, A. (1999). Creativity in Adulthood Eric clearing house on adult career and vocational educational Columbus. Oh.

162. Kinny, Patricia M. (2005). Creativity in Japanese and American teaching practices. Unpulished MA. States University of New York Empire State College. United States.

163. Miller, patricia (1987). Ten chrematistics of good teacher form, Diss, Vo1.XXV, No.1.

164. Nary, Marilyn. (2006). A mixed-method study of relationships among teatcher quality, reflective practice and creative abilities of K-12 in service public teacher. Indiana University of Pennsylvania. United States.

165. Reynolds, A. & Walberg, H. (1991). A structural model of Science achievement. Journal of Educational psychology, No.2.

166. Rice, Jenniferking (2007). Teacher Quality understanding the Effectiveness of Teacher Attidutes, Economic policy Instituteg university of Maryland, USA.

167. Tenner, R & Detoro, Irving. J (1992). Total Quality Management: Three Steps to Continuous Improvement, reading, mass, Addison Wesley, Canada.

168. Torrance, E, p. (1962). Guiding Creative Talent, Englewood cliffs, Nj, Prentice-Hall.

169. Torrance, E, p. (1972). "Can we teach children to think creatively", J. of creative behavior, Vol. 6, PP.236-262.

170. Torrance, E.p (1993). The nature of Creativity as manifest in testing. In R.J.Sternberg (Ed) The nature of creativity (p 43-75) New York: Press syndicate of the university of Cambridge.

الملاحق

ملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين.

ملحق (2) قائمة بأسماء المدارس.

ملحق (3) الاستبانة بصورتها النهائية.

ملحق (4) بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية.

ملحق (5) الموافقات التي تم الحصول عليها لتطبيق الدراسة.

ملحق (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين*

م	اسم السيد المحكم	القسم
1	د. أمل كحيل	المناهج وطرائق التدريس- جامعة دمشق
2	د. بسينة عرفة	المناهج وطرائق التدريس- جامعة دمشق
3	أ.د جمال سليمان	المناهج وطرائق التدريس- جامعة دمشق
5	د. خالد الجهماني	المناهج وطرائق التدريس- جامعة دمشق
6	د. دلال أبو شاهين	المناهج وطرائق التدريس- جامعة دمشق
8	د. سعدة ساري	المناهج وطرائق التدريس- جامعة دمشق
9	أ.د فواز العبد الله	المناهج وطرائق التدريس- جامعة دمشق

* أسماء السادة المحكمين وردت بحسب التسلسل الهجائي.

ملحق (2)

قائمة بأسماء المدارس التي طبقت عليها الدراسة

المنطقة التعليمية	اسم المدرسة
المزة	بكري قدورة
	النيربين
	سمية المخزومية
	الخنساء
	نهلة زيدان
	ماري العجمي
	حافظ إبراهيم
	أبو اليسر عابدين
	باحثة البادية
	تيسير صوان
	قتيبة بن مسلم الباهلي
	ابن كثير
	ياسين النشار
	حسن طراف
	إبراهيم نعامة
	ابن زهر الأندلسي

الميدان	جميل سعيد
	الإمام الغزالي
	المقدسي
	حليمة السعدية
	أحمد شوقي
	جمال الدين القاسمي
	عمرة النجارية
البرامكة	نصير شورى
	عبد الرحمن الخازن
ركن الدين	أحمد أومري
	رشاد قصيباتي
	محي الدين العربي
	عثمان ذي النورين
	عبد القادر المازني
	التطبيقات المسلكية

ملحق (3) الاستبانة بصورتها النهائية

واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة

استبانة المعلمين

السيد المعلم:

بين يديك استبانة تهدف الى معرفة رأيك حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال وضع إشارة أمام المؤشر الذي تراه يمثّلك، علماً أن الدراسة هي لغرض البحث العلمي فقط وسيتم الحفاظ على سرية المعلومات.

1- المعلومات العامة:

الجنس: ذكر.......... أنثى........

المؤهل العلمي: معهد فما دون......إجازة جامعية..... دبلوم فما فوق.......

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات........ بين 5-10 سنوات.....أكثر من 10 سنوات.......

ولكم جزيل الشكر

2- عبارات الاستبانة:

الرقم	محاور الدراسة	بنود الاستبانه	درجة جودة الأداء				
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المحور الأول: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	**البعد الأول: التخطيط**					
1		أحدد أهداف معرفية واضحة للمواد التعليمية قابلة للملاحظة والقياس.					
2		أخطط المحتوى التعليمي بطريقة منظمة.					
3		أحلل المحتوى التعليمي إلى مفاهيمه الرئيسة والفرعية.					
4		أعود إلى مصادر متنوعة لتحديد الاحتياجات الإبداعية للمتعلمين.					

5		أثري المادة العلمية بما هو جديد في مجال الإبداع.					
6		أعد أنشطة متنوعة تدفع المتعلمين للتفكير الإبداعي.					
7		أعد أنشطة لا صفية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.					
8		أصمم مواقف تعليمية تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
9		أضع بدائل متعددة لكيفية سير الدرس.					
		البعد الثاني: التنفيذ					
10		أمهد للدرس بأساليب جديدة مختلفة عن الأساليب المألوفة.					
11		أعتمد التكامل بين الموضوعات في مختلف المواد التعليمية.					
12		أربط الموضوعات الدراسية بأحداث واقعية تمس حياة المتعلمين.					
13		أربط بين الجوانب النظرية والعملية للمواد التعليمية.					
14		أُتيح للمتعلمين فرصة النقد والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.					
15		أوجّه المتعلمين للتفكير بشكل إبداعي من أجل حل مشكلاتهم المختلفة.					
		البعد الثالث: التقويم					
16		أتوقع الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المتعلمون حول الدرس.					
17		أُعد أسئلة إبداعية متنوعة تتناسب مع مختلف المستويات العقلية للمتعلمين.					
18		أُعد أسئلة إبداعية متعددة تتطلب من المتعلمين فرض الفروض والتقصي والتجريب.					

الرقم	المحور	العبارة					
	المحور الثاني: واقع الأداء التعليمي الابداعي المتعلق بالجانب الوجداني	**البعد الأول: التخطيط**					
19		أحدد أهداف وجدانية واضحة للمواد التعليمية					
20		أحلل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية					
21		أربط بين الأهداف الوجدانية وحاجات المتعلمين.					
		البعد الثاني: التنفيذ					
22		أضع المتعلمين في مواقف وجدانية تعليمية تحفز تفكيرهم الإبداعي.					
23		أتعامل بموضوعية مع المواقف الوجدانية المختلفة للمتعلمين.					
24		أتعامل مع تصرفات المتعلمين غير المألوفة بطرقة إيجابية.					
25		أشجع المتعلمين على تحمل مسؤولية قراراتهم.					
26		أشجع المبادرات الذاتية للمتعلمين.					
27		أقدم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الصحيحة.					
28		أساعد على تنمية التذوق الجمالي لدى المتعلمين بأساليب إبداعية.					
29		أساعد المتعلمين على تغيير القيم السلبية لديهم وتحويلها إلى قيم إيجابية.					
30		أساعد في بناء المنظومة القيمية لكل متعلم بما يتناسب مع مستواه وقدراته.					
31		أسهم في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى المتعلمين.					
32		أصغي باهتمام لأفكار المتعلمين الإبداعية.					
33		أسهم في تقريب وجهات النظر بين المتعلمين.					
34		أحث المتعلمين على احترام آراء الآخرين المختلفة.					
		البعد الثالث: التقويم					

الرقم	المحور	العبارة					
35		أتقبل أفكار المتعلمين وآراءهم مهما كانت.					
36		أعزز المشاركات الفردية للمتعلمين.					
37		أقيّم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بأساليب متنوعة.					
38		ألتزم بأخلاقيات مهنة التعليم.					
39		ألتزم برسالة المؤسسة التعليمية التي أعمل فيها.					
	المحور الثالث: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري للمعلم	**البعد الأول: التخطيط**					
40		أضع أهداف مهارية واضحة للمواد التعليمية.					
41		أحلل المهارات العملية المتضمنة في المادة التعليمية.					
42		أرتّب الموضوعات التعليمية ترتيباً منطقياً يتناسب مع مستوى نمو المتعلمين.					
43		أحدد الوقت المناسب لتحقيق كل هدف بدقة.					
44		أصمم أنشطة تعليمية إبداعية متنوعة تتناسب مع مستويات المتعلمين المختلفة.					
45		أصمم بيئات تعليمية غنية بالوسائل والأنشطة والأساليب المثيرة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
46		أصمم الوسائل التعليمية من خامات البيئة المحلية.					
47		أثري المادة العلمية بما هو جديد في مجال الإبداع.					
		البعد الثاني: التنفيذ					
48		أطبق طرائق واستراتيجيات حديثة بطريقة إبداعية في أدائي التعليمي.					
49		أوظّف نتائج التجارب والبحوث التربوية الحديثة في أدائي التعليمي.					
50		أُشرك المتعلمين في تنفيذ أنشطة صفية ولا صفية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.					
51		أسهم في إكساب المتعلمين السلوك البيئي المناسب					

		من خلال الأنشطة البيئية المتنوعة.					
52		أُشرك المتعلمين في إجراء التجارب الكشفية الإبداعية.					
53		أنظّم البيئة التعليمية بما يساعد المتعلمين على التفاعل الصفي الناجح.					
54		أستثمر إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم الإبداعي.					
55		أوظف تقنيات التعليم المتنوعة بالمكان والزمان المناسبين خلال عملية التعلم.					
56		أوظف الانترنيت داخل الحصة للبحث حول مواضيع مثيرة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
57		أوظف أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي في التفاعل مع المتعلمين.					
58		أعمل بشكل دائم على تطبيق مهارات الإدارة الصفية الناجحة.					
59		أشرك المتعلمين في عمليات التعليم والتعلم الإبداعية.					
		البعد الثالث: التقويم					
60		أقوم ببناء اختبارات لقياس الإبداع لدى المتعلمين.					
61		أطرح أسئلة تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
62		أقوّم نتاجات عملية التعلم بوسائل إبداعية متنوعة (الحقيبة التقويمية– المقابلات الشخصية..)					
63		أقدّم التغذية الراجعة بأساليب متنوعة للمتعلمين.					
64		أستخدم أساليب جديدة غير مألوفة لتعزيز سلوكات المتعلمين الإبداعية.					
65		أقوّم عملي ذاتياً باستمرار.					

استبانة الموجهين التربويين

السيد الموجه التربوي:

بين يديك استبانة تهدف الى معرفة رأيك حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال وضع إشارة أمام المؤشر الذي تراه يمثّلك، علماً أن الدراسة هي لغرض البحث العلمي فقط وسيتم الحفاظ على سرية المعلومات.

ولكم جزيل الشكر.

الرقم	محاور الدراسة	بنود الاستبانه	درجة جودة الأداء				
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المحور الأول: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي	**البعد الأول: التخطيط**					
1		يحدد أهداف معرفية واضحة للمواد التعليمية قابلة للملاحظة والقياس.					
2		يخطط المحتوى التعليمي بطريقة منظمة.					
3		يحلل المحتوى التعليمي إلى مفاهيمه الرئيسة والفرعية.					
4		يعود إلى مصادر متنوعة لتحديد الاحتياجات الإبداعية للمتعلمين.					
5		يثري المادة العلمية بما هو جديد في مجال الإبداع.					
6		يعد أنشطة متنوعة تدفع المتعلمين للتفكير الإبداعي.					
7		يعد أنشطة لا صفية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.					
8		يصمم مواقف تعليمية تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
9		يضع بدائل متعددة لكيفية سير الدرس.					

		البعد الثاني: التنفيذ					
10		يمهد للدرس بأساليب جديدة مختلفة عن الأساليب المألوفة.					
11		يعتمد التكامل بين الموضوعات في مختلف المواد التعليمية.					
12		يربط الموضوعات الدراسية بأحداث واقعية تمس حياة المتعلمين.					
13		يربط بين الجوانب النظرية والعملية للمواد التعليمية.					
14		يتـيح للمتعلمـين فرصـة النقـد والتعبيـر عـن أفكارهم ومشاعرهم.					
15		يوجّه المتعلمين للتفكير بشكل إبداعي من أجل حل مشكلاتهم المختلفة.					
		البعد الثالث: التقويم					
16		يتوقع الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المتعلمون حول الدرس.					
17		يعد أسئلة إبداعية متنوعة تتناسب مع مختلف المستويات العقلية للمتعلمين.					
18		يعد أسئلة إبداعية متعددة تتطلب من المتعلمين فرض الفروض والتقصي والتجريب.					
	المحور الثاني: واقع الأداء التعليمي الابداعي المتعلق بالجانب الوجداني	**البعد الأول: التخطيط**					
19		يحدد أهداف وجدانية واضحة للمواد التعليمية					
20		يحلل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية					
21		يربط بين الأهداف الوجدانية وحاجات المتعلمين.					

		البعد الثاني: التنفيذ					
22		يضع المتعلمين في مواقف وجدانية تعليمية تحفز تفكيرهم الإبداعي.					
23		يتعامل بموضوعية مع المواقف الوجدانية المختلفة للمتعلمين.					
24		يتعامل مع تصرفات المتعلمين غير المألوفة بطرقة إيجابية.					
25		يشجع المتعلمين على تحمل مسؤولية قراراتهم.					
26		يشجع المبادرات الذاتية للمتعلمين.					
27		يقدم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الصحيحة.					
28		يساعد على تنمية التذوق الجمالي لدى المتعلمين بأساليب إبداعية.					
29		يساعد المتعلمين على تغيير القيم السلبية لديهم وتحويلها إلى قيم إيجابية.					
30		يساعد في بناء المنظومة القيمية لكل متعلم بما يتناسب مع مستواه وقدراته.					
31		يسهم في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى المتعلمين.					
32		يصغي باهتمام لأفكار المتعلمين الإبداعية.					
33		يسهم في تقريب وجهات النظر بين المتعلمين.					
34		يحث المتعلمين على احترام آراء الآخرين المختلفة.					
		البعد الثالث: التقويم					
35		يتقبل أفكار المتعلمين وآراءهم مهما كانت.					
36		يعزز المشاركات الفردية للمتعلمين.					

الرقم	المحور	العبارة					
37		يقيّم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بأساليب متنوعة.					
38		يلتزم بأخلاقيات مهنة التعليم.					
39		يلتزم برسالة المؤسسة التعليمية التي أعمل فيها.					
	المحور الثالث: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري للمعلم	**البعد الأول: التخطيط**					
40		يضع أهداف مهارية واضحة للمواد التعليمية.					
41		يحلل المهارات العملية المتضمنة في المادة التعليمية.					
42		يرتّب الموضوعات التعليمية ترتيباً منطقياً يتناسب مع مستوى نمو المتعلمين.					
43		يحدد الوقت المناسب لتحقيق كل هدف بدقة.					
44		يصمم أنشطة تعليمية إبداعية متنوعة تتناسب مع مستويات المتعلمين المختلفة.					
45		يصمم بيئات تعليمية غنية بالوسائل والأنشطة والأساليب المثيرة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
46		يصمم الوسائل التعليمية من خامات البيئة المحلية.					
47		يثري المادة العلمية بما هو جديد في مجال الإبداع.					
		البعد الثاني: التنفيذ					
48		يطبق طرائق واستراتيجيات حديثة بطريقة إبداعية في أدائي التعليمي.					
49		يوظّف نتائج التجارب والبحوث التربوية الحديثة في أدائي التعليمي.					

50		يشرك المتعلمين في تنفيذ أنشطة صفية ولا صفية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.					
51		يسهم في إكساب المتعلمين السلوك البيئي المناسب من خلال الأنشطة البيئية المتنوعة.					
52		يشرك المتعلمين في إجراء التجارب الكشفية الإبداعية.					
53		ينظّم البيئة التعليمية بما يساعد المتعلمين على التفاعل الصفي الناجح.					
54		يستثمر إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم الإبداعي.					
55		يوظف تقنيات التعليم المتنوعة بالمكان والزمان المناسبين خلال عملية التعلم.					
56		يوظف الانترنيت داخل الحصة للبحث حول مواضيع مثيرة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
57		يوظف أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي في التفاعل مع المتعلمين.					
58		يعمل بشكل دائم على تطبيق مهارات الإدارة الصفية الناجحة.					
59		يشرك المتعلمين في عمليات التعليم والتعلم الإبداعية.					
		البعد الثالث: التقويم					
60		يقوم ببناء اختبارات لقياس الإبداع لدى المتعلمين.					
61		يطرح أسئلة تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					

62		يقوّم نتاجات عملية التعلم بوسائل إبداعية متنوعة (الحقيبة التقويمية– المقابلات الشخصية..)					
63		يقدّم التغذية الراجعة بأساليب متنوعة للمتعلمين.					
64		يستخدم أساليب جديدة غير مألوفة لتعزيز سلوكات المتعلمين الإبداعية.					
65		يقوّم عمله ذاتياً باستمرار.					

ملحق (4) بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية

واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة

1- المعلومات العامة:

الصف التعليمي: الصف الأول:....... الصف الثاني:.......

الصف الثالث:....... الصف الرابع:.......

المادة التعليمية: اللغة العربية....... العلوم....... الرياضيات.........

2- عبارات البطاقة:

الرقم	المجال	بطاقة الملاحظة	درجة الأداء				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	المحور الأول:	**البعد الأول: التخطيط**					
1	**واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي**	يحدد أهداف معرفية واضحة للمواد التعليمية قابلة للملاحظة والقياس.					
2		يخطط المحتوى التعليمي بطريقة منظمة.					
3		يحلل المحتوى التعليمي إلى مفاهيمه الرئيسة والفرعية.					
4		يعد أنشطة صفية ولا صفية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.					
5		يصمم مواقف تعليمية تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
		البعد الثاني: التنفيذ					
6		يمهّد للدرس بأساليب جديدة مختلفة عن الأساليب المألوفة.					

7		يعتمد التكامل بين الموضوعات في مختلف المواد التعليمية.					
8		يربط الموضوعات الدراسية بأحداث واقعية تمس حياة المتعلمين.					
9		يربط بين الجوانب النظرية والعملية للمواد التعليمية.					
		البعد الثالث: التقويم					
10		يعدّ أسئلة إبداعية متنوعة تتناسب مع مختلف المستويات العقلية للمتعلمين.					
11		يعدّ أسئلة إبداعية متعددة تتطلب من المتعلمين فرض الفروض والتقصي والتجريب.					
	المحور الثاني: واقع الأداء التعليمي الابداعي المتعلق بالجانب الوجداني	**البعد الأول: التخطيط**					
12		يحدد أهداف وجدانية واضحة للمواد التعليمية					
13		يحلل القيم المتضمنة في محتوى المواد التعليمية					
		البعد الثاني: التنفيذ.					
14		يضع المتعلمين في مواقف وجدانية تعليمية تحفز تفكيرهم الإبداعي.					
15		يتعامل مع تصرفات المتعلمين غير المألوفة بطرقة إيجابية.					
16		يشجع المبادرات الذاتية للمتعلمين.					
17		يقدم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الصحيحة.					
18		يصغي باهتمام لأفكار المتعلمين الإبداعية.					
19		يسهم في تقريب وجهات النظر بين المتعلمين.					
20		يحث المتعلمين على احترام آراء الآخرين المختلفة.					

		البعد الثالث: التقويم					
21		يتقبل أفكار المتعلمين وآراءهم مهما كانت.					
22		يعزز المشاركات الفردية للمتعلمين.					
23		يقيّم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بأساليب متنوعة.					
	المحور الثالث: واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المهاري للمعلم	البعد الأول: التخطيط					
24		يضع أهداف مهارية واضحة للمواد التعليمية					
25		يحلل المهارات العملية المتضمنة في المادة التعليمية					
26		يصمم أنشطة تعليمية إبداعية متنوعة تتناسب مع مستويات المتعلمين المختلفة					
27		يصمم بيئات تعليمية غنية بالوسائل والأنشطة والأساليب المثيرة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
		البعد الثاني: التنفيذ					
28		يطبق طرائق واستراتيجيات حديثة بطريقة إبداعية في أدائه التعليمي.					
29		يوظّف نتائج التجارب والبحوث التربوية الحديثة في أدائه التعليمي.					
30		يشرك المتعلمين في تنفيذ أنشطة صفية ولا صفية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.					
31		ينظّم البيئة التعليمية بما يساعد المتعلمين على التفاعل الصفي الناجح.					
32		يوظف تقنيات التعليم المتنوعة بالمكان والزمان المناسبين خلال عملية التعلم.					
33		يوظف أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي في التفاعل مع المتعلمين					

		البعد الثالث: التقويم					
34		يقوم ببناء اختبارات لقياس الإبداع لدى المتعلمين.					
35		يطرح أسئلة تثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
36		يقوّم نتاجات عملية التعلم بوسائل إبداعية متنوعة (الحقيبة التقويمية– المقابلات الشخصية..)					
37		يقدّم التغذية الراجعة بأساليب متنوعة للمتعلمين.					
38		يستخدم أساليب جديدة غير مألوفة لتعزيز سلوكات المتعلمين الإبداعية.					

ملحق (5) الموافقات التي تم الحصول عليها لتطبيق الدراسة

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : ٦٧١٨ / ص
تاريخ: ٩/ ١١/ ٢٠١٥

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد "**إيمان عبد الكريم محمد** " طالبة في سنة الماجستير بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان "**(واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة)**" المتعلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /١٤٣٧ هـ و / / ٢٠١٥ م

الأستاذ المشرف
د. ابتسام فارس

عميد كلية التربية
د . أمل الأحمد

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم :

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي ح١

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم /٦٧١٨/ ص تاريخ ٩ / ١١ /٢٠١٥م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيد " **إيمان عبد الكريم محمد** " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / /١٤٣٧ هـ و ٤/ ٢ / ٢٠١٦ م

مدير التربية
محمد ما رديني

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- صاحب العلاقة

Damascus University

Faculty of Education

Department of Currirulum and Methods of Instruction



The reality of creative educational performance among teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards

"Scientific research has been submitted for the degree of Master in Curriculun and Methods of Instruction"

Prepared by:

Eman Abd Al Karem Mohamad

Supervised by:

Dr. Ibtesam Fares

Professor in Department of Curriculum and Methods of Instruction

2015-2016

Summary

Study Title:

The reality of creative educational performance among teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards.

Study problem:

The problem of the study can be summarized in the following question:

What is the reality of creative educational performance among the teachers of basic education (the first cycle) in the light of total quality standards from the perspective of teachers and supervisors of basic education (the first cycle) in Damascus city schools?

Significance of study:

The significance of the study stems from the following points:

1. The study may contribute to the adoption of total quality standards relating to quality and creative aspect of cognitive and affective and skills by teachers and applying them during their meaningful educational practice for the development of creativity among learners and through inclusion in teacher training and rehabilitation programs.
2. This study may contribute to establish training courses supervised by mentors educators , to develop the creative aspects of the educational performance of cognitive , emotional and skill of teachers .
3. The study may to indicate supervisors to adopt educational performance and creative quality standards as one of standards to evaluate the performance of teachers in the stages of planning, implementation, and evaluation .

Study aims:

1. the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards from the perspective of teachers.
2. the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards from the perspective of educational supervisors.

Study questions:

The first question: What is the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards from the perspective of teachers?

The second question:
What is the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards from the perspective of educational supervisors?
The third question for observation card:
What is the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards for observation card?

Study variables:

Dependent variable: Teachers and supervisors estimates about Creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards.

Independent variables:

- Gender: It has two cases (male, female).
- Qualification: It has three cases (institute, university degree, post-graduate).
- Years of experience: It has three cases (less than 5 years, 5-10 years, more than 10 years).

Independent variables for observation card:

Educational grade: It has four cases (first – Second – third – fourth).

Educational material: It has three cases (Arabic – Science – Mathematics).

Study Hypotheses:

1. There is no statistical significant difference between the mean scores of teachers responses about the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards according to gender variable.
2. There are no statistical significant differences among mean scores of teachers responses about the reality of creative educational performance among the

teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards according to qualification variable.

3. There are no statistical significant differences among mean scores of teachers responses about the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards according to years of experience variable.
4. There is no statistical difference significant between the mean scores of the teachers and supervisors responses about the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards.
5. There are no statistical significant differences among the mean scores of teachers responses about the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards according to the educational grade variable for observation card.
6. There are no statistical significant differences among the mean scores of teachers responses about the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards according to educational material variable for the observation card.

Study methodology:

The researcher followed the analytical descriptive approach since it is the proper approach to this type of educational studies and based on the description of a phenomenon and analyzing it through the properties of studied phenomenon and gathering information about it and following-up in the field in order to obtain real data and achieve its goals and answer questions raised by the study.

Study limits:

The study was applied in basic education schools (the first cycle) of the directorate of education in Damascus city in the second semester of the year 2015-2016. The study included the sample of teachers of the first cycle of basic education affiliated to the directorate of education of Damascus city, and supervisors in the directorate of education.

Study instruments:

The researcher has designed the following instruments to achieve the aims of the study:

1. Opinion questionnaire addressed to the sample of basic education teachers (the first cycle) and educational supervisors in Damascus city schools about the reality of creative educational performance among the teachers in the light of total quality standards.
2. Observation card: By using observation card, the researcher has monitored the reality of creative educational performance among the sample of basic education teachers (the first cycle) in the light of total quality standards.

The study sample:

The researcher has withdrawn the simple sample from the original community (teachers) by (10%). The number of teachers were (424). Due to the small size of the study community regarding the number of supervisors, totaling (46) supervisor, the researcher has adopted the entire study community as the essential sample of study.

Results:

Results related to the first question:

What is the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality from the perspective of teachers?

The results were that the majority of teachers find that the reality of the creative educational performance regarding the cognitive aspect corresponds with total quality standards with high degree. The teachers responses about the reality of their emotional creative educational performance in light of total quality standards were moderately, and about the reality of the their skilled creative educational performance in the light of total quality standards were moderately.

Results for the second question:

What is the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality from the perspective of educational supervisors?

The results were that most supervisors consider that the reality of cognitive creative educational performance among teachers corresponds with total quality standards moderately, and corresponds with emotional creative educational performance among teachers in light of total quality standards moderately, and

correspond with the reality of the skilled creative educational performance among teachers with low degree.

Results related to the third question:

What is the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards for observation card?

The results were that the majority of teachers practice the creative performance regarding the cognitive aspect in the light of total quality standards according to the researcher notes moderately, and they practice the creative performance regarding emotional aspect in light of total quality standards according to the researcher notes with low degree, and the majority of teachers practice the creative performance regarding skilled aspect in the light of total quality standards according to the researcher notes with low degree.

The results of statistical analysis with regard to the study hypotheses showed the following:

1. There are no significant differences among the means scores of teachers responses about the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards according to gender variable.
2. There are statistical significant differences among the mean scores of the teachers responses about the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards according to the qualification variable in favor of post-graduate, and according to the experience variable in favor of experienced (more than 10 years).
3. There is statistical significant difference between mean scores of teachers and educational supervisors responses about the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards and in favor of teachers.
4. There are no statistical significant differences among mean scores of teachers about the reality of creative educational performance among the teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards according to the educational grade variable for observation card.
5. There are statistical significant differences among the mean scores of teachers responses about the reality of creative educational performance among the

teachers of the first cycle of basic education in the light of total quality standards according to the educational material variable for the observation card and in favor of science.